

# Lyst til å lære

## *Hvordan dataspill inspirerer til egenutdanning*

Mikael Lunde



Masteroppgave ved Institutt for medier og kommunikasjon

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

© **Mikael Lunde**

2015

Lyst til å lære: Hvordan dataspill inspirerer til egenutdanning

Mikael Lunde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Er det én ting ingen benekter når en diskuterer underholdningsmedier, ikke minst data- og videospill, så er det at de evner å skape stort engasjement. Én av fem nordmenn bruker data- eller tv-spill på en gjennomsnittsdag; jeg ønsker her å undersøke hvordan spillene kan sies å påvirke eller forme ens interesser og forståelseshorisonter. Oppgaven tar for seg begrepet *tangential læring*, myntet av spillutvikler og –konsulent James Portnow i 2008, som inviterer til nytenking om hvordan en ser på- og anvender spill i utdanning. Hypotesen er at spillere er mottagelige for å fatte interesse for den informasjonen en blir eksponert for, i situasjoner der en *allerede er underholdt*. Jeg vil utforske begrepet gjennom kvalitative analyser av tre spill som tar utgangspunkt i historien, nemlig *Total War: Rome II*, *Assassin's Creed: Brotherhood* og *Civilization V*; jeg gjør også kvalitative intervjuer med et utvalg spillere, for å utforske sammenhengene mellom spill, interesser og kunnskap. Jeg vil vise at gode spill, nettopp ved å sette engasjerende opplevelse i fremste rekke, kan oppmuntre til nysgjerrighet rundt faktiske forhold – og legge grunnlaget for aktiv, indre motivert læring.

## Abstract

If there is one thing that no one will deny when discussing the entertainment media, not least computer- and video games, it is that they have engaged and committed audiences. One in five Norwegians play games on an average day; I wish to investigate in what way the games may be said to influence or shape their players' interests and understandings. The study will focus on the concept of *tangential learning*, coined by game developer and consultant James Portnow in 2008, inviting to rethink the ways in which we use video games in education. The hypothesis is that gamers are likely to develop an interest for the information they are exposed to in situations when they are *already entertained*. I want to explore this phenomenon through qualitative analyses of three games that are based on history, namely *Total War: Rome II*, *Assassin's Creed: Brotherhood* and *Civilization V*; furthermore, I will use qualitative interviews with gamers to investigate correlations between games, interests, and knowledge. I want to show that good video games, by placing the engaging and entertaining gaming experience front and center, may encourage curiosity about the facts and circumstances that the games refer to, and thus lay the foundation for active, intrinsically motivated learning.



# Forord

At det nesten skal være litt vemodig å levere fra seg en masteroppgave, vitner om en god studietid og et svært godt studiemiljø. Det er alltid hyggelig å komme inn på skrivestua om morgenen: Takk for samtale, kaffen, lunsjquiz, bordtennis, og de mange fredagene gjennom to år som vi har rundet av med øl og Bezzervizzer. Alt sammen vil savnes.

Når oppgaven likevel har blitt ferdig, er det mye takket være god hjelp og støtte underveis. Takk til dem som har latt seg intervju i forbindelse med dette prosjektet, og til alle som har hjulpet meg med å finne– og å komme i kontakt med informantene. Uten dere ville jeg ikke hatt noen oppgave. Takk også til Norsk kaffeinformasjon, der vi fikk komme på kaffekurs, og som har bidratt med kaffe til skrivestua. Det har gått minst en pose om dagen.

Ikke minst vil jeg gi en stor takk til min søster, Hannah Kristine, som har lest gjennom oppgaven underveis i prosessen, og kommet med hjelpsomme og motiverende tilbakemeldinger. Det samme gjelder min veileder, Gunnar Liestøl, som hele veien har bidratt med presise og konstruktive innspill som har løftet oppgaven.

Oslo, mai 2015

Mikael Lunde



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tangential læring.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Formål og gjennomføring.....	3
1.3.1	Hvorfor forske på læring i spill.....	3
1.3.2	Analyseobjektene .....	5
1.3.3	Oppgavestruktur .....	8
2	Teoretiske perspektiver .....	11
2.1	Hva er spill, og hvorfor spiller vi dem?.....	11
2.1.1	En arbeidsdefinisjon.....	11
2.1.2	Motivasjonen for å spille.....	14
2.2	Spill og læring .....	15
2.2.1	Spill på pensum .....	15
2.2.2	Alternative syn på spill og læring .....	17
2.3	Spill og samfunn, spillersamfunn .....	19
3	Metode.....	21
3.1	En kvalitativ studie av tangential læring .....	21
3.1.1	Valg av metode.....	21
3.1.2	Kvalitative metoder og deres utfordringer .....	22
3.2	Tekstanalyse .....	23
3.2.1	Spill som tekst.....	23
3.2.2	Spillanalyse .....	24
3.3	Kvalitative intervjuer med spillere .....	25
3.3.1	Utvalg, rekruttering og gjennomføring .....	25
3.3.2	Transkripsjon og bruk av intervjuer .....	27
3.4	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	28
4	Formidling av historie i spill .....	31
4.1	Fortelling eller handlingsrom .....	31
4.1.1	Overblikk over <i>Total War: Rome II</i> .....	31
4.1.2	Handlingsrom og <i>gameplay</i> .....	34
4.1.3	Ikke hva, men hvordan .....	36

4.2	Virkelig og virtuell krig .....	38
4.2.1	Hannibals krig mot Roma .....	38
4.2.2	Spilletts byggesteiner .....	41
4.3	Spillet og hvordan det brukes .....	46
4.3.1	Semiotiske domener .....	47
4.3.2	Affinitetsrom .....	49
5	Narrativitet og nærvær .....	52
5.1	Narrativitet .....	52
5.1.1	Overblikk over Assassin's Creed-serien og Brotherhood .....	52
5.1.2	<i>Brotherhood</i> som historisk fiksjon .....	55
5.1.3	Historier som må leves ut .....	56
5.1.4	Universbygging .....	58
5.2	Nærvær .....	61
5.2.1	Utfordring .....	62
5.2.2	Utforskning .....	63
5.2.3	Situert læring .....	66
5.3	Formål og utbytte .....	68
5.3.1	Epistemofili .....	68
5.3.2	Vranglære, tangential lære .....	69
6	Historiens forutsetninger .....	73
6.1	Verdenshistorien på ti timer .....	73
6.1.1	Overblikk over <i>Civilization V</i> .....	73
6.1.2	Civilopedia .....	77
6.2	Prosedyrisk retorikk .....	79
6.2.1	Spillenes språk .....	79
6.2.2	Våpen, pest og stål .....	81
6.3	<i>Civilization</i> og læring .....	83
7	Konklusjon .....	87
7.1	Interesser og identitet .....	87
7.1.1	Sammenhenger .....	87
7.1.2	Spill og identitet .....	90
7.2	Videre forskning .....	91
	Litteraturliste .....	94



Liste over spill.....	97
Vedlegg: Intervjuguide.....	98
Figur 1.1: <i>Total War: Rome II</i> .....	5
Figur 1.2: <i>Assassin's Creed: Brotherhood</i> .....	6
Figur 1.3: <i>Civilization V</i> .....	6
Figur 4.1. <i>Total War: Rome II</i> . Spillet "makronivå" .....	31
Figur 4.2: Spillkartet i en "Grand Campaign".....	32
Figur 4.3: Hannibal Barca på slagmarken .....	34
Figur 4.4: Provinsen Lusitania (detalj fra figur 4.1) .....	43
Figur 4.5: Infoskjerm om enheten hastati.....	44
Figur 5.1: <i>Assassin's Creed</i> : Ezio møter Leonardo da Vinci .....	53
Figur 5.2: Ezio i kamp mot fiendens soldater .....	57
Figur 5.3: Kontrolleroppsettet for <i>Assassin's Creed: Brotherhood</i> .....	59
Figur 5.4: Flow-kanalen .....	63
Figur 5.5: Colosseum som gjenskapt i <i>Brotherhood</i> .....	65
Figur 6.1: <i>Civilization V</i> : et nytt spill .....	73
Figur 6.2: Teknologitreet.....	75
Figur 6.3: Teknologitreet, detalj.....	75
Figur 6.4: Samme sivilisasjon, 60 turer og 2400 år senere .....	76
Figur 6.5: Strategisk overblikk i <i>Civ</i> .....	76



# 1 Innledning

## 1.1 Tangential læring

I egenskap av å jobbe som spilljournalist reiste jeg høsten 2014 til Paris for å delta på en pressesamling for spillet *Assassin's Creed: Unity* (Ubisoft, 2014). Dette er et kommersielt action-eventyrspill for pc og spillkonsoller, der spilleren tar rollen som en snikmorder i et hemmelig brorskap, midt oppe i den franske revolusjonen. Du som spiller (gjennom din “avatar” i spillets virtuelle verden) vil møte historiske skikkelser som Robespierre og Napoleon, være med på hendelser som å storme Bastillen, og kunne utforske en omfattende gjenskaping av Paris slik byen så ut sent på 1700-tallet. Utviklerne har gått langt for å være historisk korrekte. Da jeg pratet med Maxime Durand, en historiker ansatt av Ubisoft for å bistå med de historiske detaljene, spurte jeg derfor om spillet i noen grad er laget for å undervise spilleren. “Nei,” svarte han kontant. “Men når folk har det gøy, så lærer de”.

Denne lille setningen treffer spikeren på hodet for å oppsummere temaet for denne oppgaven. Jeg vil nemlig ta utgangspunkt i konseptet “tangential læring”, et begrep myntet av spillutvikler og konsulent James Portnow (2008). Portnow påpeker, i likhet med flere akademikere (Squire og Jenkins 2003, Egenfeldt-Nielsen 2006), at dataspill som er laget med et eksplisitt læringsformål (såkalte *edutainment*-spill) sjeldent klarer å gjøre læringen til en integrert del av opplevelsen. I stedet for å være engasjerende i seg selv, blir læringen et forstyrrende element i spillet, og sluttproduktet ender opp med å feile både som en læringsplattform og som underholdning. Samtidig er det tydelig at gode spill har i seg et potensiale for å skape entusiasme og inspirere til læring, som her i liten grad blir utnyttet.

I stedet for å prøve å undervise eller belære spilleren, går tangential læring ut på å eksponere publikum for informasjon i en situasjon der de *allerede er underholdte*. “Simply by presenting the player with opportunities to discover interesting ideas that they may not have otherwise come across you are setting the groundwork for learning”, skriver Portnow (2008). Han tar som eksempel den populære fiksjonsfilmen *300* (Zach Snyder, 2006), som er løst basert på det historiske slaget ved Thermopylene i år 480 f.v.t.: “That film was hardly intended to educate and yet everyone I know now knows who Leonidas is”. Filmen gir ikke på noen som helst måte en troverdig skildring av de historiske hendelsene, men den gir publikum et forhold til Leonidas, Xerxes og perserkrigene – og fungerer som en inngang til å lære videre om dem.

Portnow henvender seg til spillutviklere som ønsker å inkludere meningsfylt innhold i sine produkter – noe som spilleren kan ta med seg vekk fra skjermen, uten at spillet dermed er ment for bruk i undervisning. Snarere er det snakk om å utnytte potensialet for inspirasjon og læring i populære medieprodukter som en oppsøker for deres egen del, slik som *Assassin's Creed* og *300*. Medieviterne Johannes Breuer og Gary Bente hevder på samme måte at kommersielle spill, gjennom tangential læring, kan lede til nysgjerrighet og interesse rundt gitte temaer – i den grad at en ikke bare går på Wikipedia, men på biblioteket.

Apart from the scientific, historical or economical facts many games make use of or include in their subject matter, an even bigger number of games use references of some kind. (...) It is not uncommon that a game makes players curious about references and their sources so they look them up and voluntarily start reading books or watching documentaries on these topics (Breuer og Bente 2010, 15).

På denne måten kan spill friste med kunnskap, i stedet for å tvinge den over spilleren; de kaller det “pull-knowledge” i stedet for “push-knowledge” (2010, 16).

## 1.2 Problemstilling

Det er fra dette perspektivet – spillerens, ikke spillutviklerens – at jeg vil se på tangential læring. Portnows prosjekt er å oppfordre til handling og forandring innenfor spillbransjen; selv vil jeg ikke først og fremst innta en slik praktisk og pragmatisk posisjon, men snarere studere begrepet og fenomenet tangential læring mer overordnet. Jeg vil drøfte hva begrepet innebærer, og studere hvordan fenomenet allerede forekommer i relasjon til populære, kommersielle spill. Er det for eksempel slik at det engasjementet som publikum investerer i slike medieprodukter, kan sies å ledes over på eksterne (tangentiale) forhold som de eksponeres for der? Er det tilfelle at spill kan inspirere (en andel av) sitt publikum til aktivt å oppsøke kunnskap, og dermed være med på å forme deres interesser og kunnskapshorisonter – på mer enn et overfladisk nivå? Disse spørsmålene vil jeg belyse gjennom kvalitative analyser av enkelte spill (tekstanalyser, etter det utvidede tekstbegrepet; se kapittel 3.2.1), og kvalitative intervjuer med et utvalg spillere. Jeg har følgende problemstilling:

*Kan videospill legge grunnlaget for aktiv læring og kunnskapservvervelse, gjennom å få spillere interessert i temaer de eksponeres for? I hvilken grad er det slik at refleksjon over– og engasjement med spillets system og narrativ kan lede til økt og/eller varig interesse for de faktiske forholdene spillet tar for seg?*

Tangent (av latin, *tangens*), betyr berørende. I matematikk brukes det om punktet der en linje berører en bue/kurve. Mer dagligdags kjenner vi det som verbet *tangere*, som kan bety å røre ved, streife, komme inn på, eller støte opp til. På engelsk har en uttrykket “go off at a tangent” for å greie ut om et emne som er på siden av det en egentlig snakker om, altså en form for digresjon. Med tangential læring menes det dermed at spillet og læringen er i berøring, og at den ene kan lede inn på den andre, men der de likevel i hovedsak er adskilte. En kan kanskje kalle det en slags dialog eller dialektikk, der spilling og informasjonssøk syntetiserer i en bredere og/eller dypere interesse for det aktuelle emnet. Ideen med tangential læring – idet det rettes mot spillutviklere – er å bygge en bro mellom spillene som er laget for underholdning, og de som er laget for læring (Portnow 2008).

Tangential læring er på ingen måte begrenset til å handle om historie. Andre muligheter kan være vitenskapelige eller filosofiske teorier, politiske systemer, natur og miljø, med mer. Men siden det er et så illustrerende eksempel, der jeg forventer å finne mange muligheter for– og tilfeller av tangential læring, er det historie jeg vil ta for meg. For å avgrense meg og holde en rød tråd, har jeg valgt som studieobjekter tre ulike spillserier som bruker verdenshistorien som bakteppe, nemlig strategispillene *Total War* og *Civilization* (ofte kalt *Civ*), samt det allerede nevnte action-eventyret *Assassin's Creed*. Jeg vil gjøre intervjuer med spillere for å utforske hvorvidt de som investerer engasjement i spillene og deres verdener, også investerer i historien og faktaene bak. Jeg vil i hovedsak analysere konkrete utgivelser innenfor hver av disse større spillseriene, nærmere bestemt *Total War: Rome II* (Creative Assembly, 2013), *Civilization V* (Firaxis Games, 2010) og *Assassin's Creed: Brotherhood* (Ubisoft, 2010). Formålet med intervjuene og analysen er å se etter sammenhenger mellom fantasi og underholdning på den ene siden, og interesser og kunnskap på den andre.

## 1.3 Formål og gjennomføring

### 1.3.1 Hvorfor forske på læring i spill

Én av fem nordmenn – nærmere bestemt 21 % av befolkningen mellom 9 og 79 år – spiller data– eller video-spill hver dag, ifølge Norsk mediebarometer for 2013 (Vaage 2014, 68-70). Bare her i Norge er det altså omkring en million mennesker som får mange av sine kulturopplevelser gjennom dette mediet, og som tilbringer en del av sin fritid i spillenes verdener. På verdensbasis investeres det stadig mer i spill; i 2013 ble bransjen verdsatt til hele

93,3 milliarder am. dollar, hvilket tilsvarte om lag 560 mrd. norske kroner med kursen fra samme høst (Gartner 2013). Med slike tall er spillbransjen nå større enn både film- og musikkindustriene i omsetning.<sup>1</sup> Selv om det stereotypiske publikummet – tenåringsgutter – utgjør en relativt stor andel av spillerne, viser Norsk mediebarometer at bruken er utbredt uansett kjønn og alder. Gjennomsnittsalderen for spillere i USA i 2014 var 31 år, og nesten halvparten (48 %) av spillerne der var kvinner (ESA 2014). Selv om spill fortsatt ofte blir avfeid som tidsfordriv, eller må forsvare sin status som kulturprodukt i den offentlige debatten, så er det hevet over tvil at bruken av dette mediet nå er svært utbredt og etablert i vestlig kultur – og at millioner allerede har lært noe av spillene (Squire 2011, 4). Fortsatt peker pilene kun i én retning, idet bransjens omsetning øker med titalls prosent hvert år (Gartner 2013), og bruken sprer seg til flere og flere segmenter av samfunnet. På dette grunnlaget er det imperativt at data- og videospill er gjenstand for seriøs kritikk og forskning, og at produktene mettes med mening.

Det er i lys av dette at jeg har valgt å ta begrepet tangential læring som utgangspunkt for denne studien. Dersom en million nordmenn spiller videospill hver dag – i hvilken grad formes de da av dette? Hvordan kan en utnytte, i læringsøyemed, spillenes potensiale til å engasjere og skape nysgjerrighet? I boka *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age* (2011) etterlyser Kurt Squire det at gode spill som er myntet mot undervisning, samtidig må unngå å virke *belærende*. Snarere vektlegger han først å få spilleren engasjert i spillets univers, hvilket i neste omgang lede til verdifull, kritisk omgang med materialet. Squire tror dette engasjementet uteblir dersom en blir for opphengt i at innholdet skal være “realistisk”, eller at spillet skal presentere en masse fakta.

In fact, authenticity or realism may be *less* important than raising interest in academic subjects, in terms of designing and selecting games for learning. Students can critique games as historical interpretations, or, in some cases, play with systems and then build their own mods of the game. These approaches position students as critical consumers and producers, rather than passive recipients (Squire 2011, 36).

Squire har gjort empiriske eksperimenter med bruk av kommersielle spill i læring; det han fremfor alt har erfart, er at når elevene først fatter interesse for et tema, så er de deretter mer mottagelige for relevant – og avansert – informasjon innenfor samme område. Interessen må komme først, deretter kunnskapen: “Interest-driven learning can be a powerful motivator. When passionate about a topic, students will willingly read and write texts that are far more

---

<sup>1</sup> Ifølge meta-undersøkelser fra statistikk-portalene Statista.com lå den globale omsetningen til spill-, film- og musikkindustriene på henholdsvis 102, 88 og 47 mrd. am. dollar høsten 2014 (Statista 2014a, b, c).

complicated than texts about topics they are not passionate about” (Squire 2011, 46). Dette samsvarer med mine egne funn gjennom intervjuene som er gjort for denne oppgaven. Disse vil bli trukket inn gjennomgående.

### 1.3.2 Analyseobjektene



Figur 1.1: *Total War: Rome II*. Fra spillets kampmodus (det jeg skal kalle dets mikronivå), hvor kartagisk kavaleri marsjerer mot en landsby på Iberia.

Spillene jeg analyserer har til felles at de tar utgangspunkt i verdenshistorien, og mer spesifikt, at de har en tilknytning til Roma og Romerriket. *Total War: Rome II* er et strategispill som utspiller seg over store deler av Eurasia og Nord-Afrika i tiden rundt Punerkrigene (264 – 146 f.v.t.), og kan fortsette derfra helt inn i vår tidsregning. En tar kontroll over Roma eller en annen nasjon eller folkeslag, og har som mål å erobre og/eller dominere den kjente verden. Det er nesten som to spill i ett: På makronivå må en drive diplomati, styre økonomi og konstruksjon i kontrollerte byer, lage handelsruter, fordele ressurser, velge hva en vil forske på, og mye mer. Denne delen av spillet er “turbasert”, det vil si at aktørene (kontrollert av datamaskinen eller virkelige spillere) gjør sine trekk etter tur. På den annen side styrer en hærene og flåtene sine direkte på slagmarken, ned til hver enkelt tropp og skip (figur 1.1). Dette foregår i realtid. En god spiller må altså mestre både langsiktig strategi og militær taktikk. I min analyse vil jeg fokusere på en kampanje som mer detaljert tar for seg den andre punerkrigen, i årene 218 til 202 f.v.t.





Figur 1.2: *Assassin's Creed*, med hovedpersonen Ezio Auditore foran Pantheon i Roma.<sup>2</sup>



Figur 1.3: *Civilization V* (utsnitt). Her skal en bygge opp- og lede en sivilisasjon (i dette tilfellet modellert på den romerske), gjennom 6000 år.

<sup>2</sup> Alle bilder fra *Assassin's Creed* er offisielle skjermbilder fra Ubisoft.com. Jeg har spilt spillet på en Xbox 360-konsoll, som ikke har innebygget støtte for å ta egne skjermbilder.



*Assassin's Creed: Brotherhood*, på sin side, er et action-eventyr inspirert av science fiction og konspirasjonsteorier. Der strategispillene har et fugleperspektiv og spiller seg ut på en enorm (for *Civilization*, global) skala, styrer du her en enkelt figur skildret i tredjeperson, og kan vandre omkring på "gateplan" innenfor troverdige omgivelser. Det foregår i en konkret historisk setting, mye mer tett på og lokal enn de to andre spillene. Nærmere bestemt tar spilleren kontroll over en snikmorder i renessansens Italia, hovedsakelig i Roma, slik byen så ut ved inngangen til det 16. århundre (figur 1.2). Byen er rekonstruert så autentisk som mulig; her treffer spilleren historiske skikkelser, og blir dratt inn i historiske konflikter.

*Civilization V* (også kalt *Civ*, eller *Civ V*) er, som *Total War*, et strategispill, og har likhetstrekk til den turbaserte siden av sistnevnte. Men *Civ* har et mye større perspektiv, og mindre detaljstyring; her spiller en ut hele verdenshistorien. Spilleren skal etablere og styre en sivilisasjon fra år 4000 f.v.t. og til en nær framtid, altså over en periode på over seks millennia. Hvordan historien utspiller seg, vil være forskjellig fra gang til gang. Likevel benytter spillet nasjoner og ledere, militære enheter og våpen, teknologier, bygninger og landemerker som alle er hentet fra historien (figur 1.3). Det samme gjelder strategier og virkemidler som har vært viktige for å fremme en sivilisasjon i den virkelige verden, slik som diplomati, spionasje, vitenskap, handel, kultur og religion. Målet er å bli den dominerende sivilisasjonen; en kan vinne enten gjennom militær makt (erobring), vitenskap (være den første til å sende en ekspedisjon ut av solsystemet), kulturell innflytelse (tenk på USAs rolle i verden i dag), eller diplomati (bli stemt frem som verdensleder i FN).

Hvert av disse spillene er del av større spillserier. *Total War: Rome II* er en videreføring av det originale *Rome: Total War* fra 2004, mens denne serien også har hatt spill satt til den europeiske middelalderen, til Japan under shogun-lederne, og flere andre steder og epoker, inkludert et nytt spill i 2015 om Attila huneren. *Assassin's Creed: Brotherhood* er for det første del av en trilogi der en styrer figuren Ezio Auditore gjennom den italienske renessansen, for det andre del av en større serie som har funnet sted under korstogene, den amerikanske frigjøringskrigen, sjørøvernes storhetstid, og nå sist – som nevnt innledningsvis – i den franske revolusjon. *Civ V* er den siste utgaven av en serie der hver utgivelse har basert seg på samme konsept, men med oppdaterte spillmekanikker og enkelte større endringer. Jeg vil også trekke inn eksempler fra andre spill innenfor disse større seriene. Eventuelle forskjeller fra spillene som er analysert, vil da bli redegjort for fortløpende.

### 1.3.3 Oppgavestruktur

Etter denne innledningen vil jeg i kapittel 2 ta for meg teoretiske perspektiver og tidligere forskning på spill og læring. For å danne et solid fundament for den påfølgende analysen, vil jeg her redegjøre for hva det er jeg mener med “spill”, og diskutere hvordan disse fungerer – og engasjerer. I problemstillingen sier jeg at jeg vil studere effekten av “*refleksjon over- og engasjement med spillens system og narrativ*”. Disse perspektivene på mediet – det vil si, systemer og narrativer – vil jeg legge frem her.<sup>3</sup> Fordi tangential læring fordrer et på forhånd eksisterende engasjement, vil jeg deretter gå inn på hva det er som får en til å oppsøke spillene i utgangspunktet. Kapittel 2 inkluderer også en diskusjon av hvordan spill har blitt brukt til undervisning i form av *edutainment*, samt alternative teorier og forslag til å utnytte deres potensiale for læring og undervisning. Til slutt vil jeg se på spill som en sosial geskjeft, ikke minst gjennom hvordan spillersamfunn på nettet både utveksler ressurser og produserer originalt materiale, relatert både til spillene direkte og til de temaene de tar for seg.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for metoden i oppgaven. Dette er utelukkende en kvalitativ studie, som utforsker hvordan spill kan være med på å skape nysgjerrighet, forme interesser, og forankre kunnskap i erfaring. Med dette som formål har jeg altså valgt å gjøre analyser av tre ulike spill, og kvalitative, semistrukturerte dybdeintervjuer med fem spillere. I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan jeg har gjennomført analysen, hvordan jeg har rekruttert informantene, samt hvordan intervjuene er gjennomført, transkribert, og brukt i teksten. Jeg vil også kortfattet diskutere funnenes validitet og reliabilitet, drøfte hvorvidt innsiktene er overførbare, og komme med forslag til videre forskning på feltet.

Hvert av analysekapitlene, kapittel 4–6, er sentrert rundt et enkelt spill. Men foruten dette, er oppgaven ordnet tematisk; det vil si at jeg etter tur vil belyse ulike aspekter ved spill, historie og læring, fordelt på disse tre kapitlene. Først, i kapittel 4, vil jeg diskutere forholdet mellom spill og historieformidling, med utgangspunkt i *Total War: Rome II*. Her vil jeg gå konkret inn på de historiske forholdene som spillet baserer seg på, nemlig krigene mellom Romerriket og Kartago i de 3. og 2. århundrer f.v.t. Kort sagt, så vil jeg spørre: hva er historie, og hvordan blir den vanligvis presentert? På hvilke måter er spill annerledes? Jeg går her relativt i dybden på historieformidlingen, selv om dette ikke handler direkte om tangential læring. Dette er for å gi innblikk i hvordan et slikt spill fungerer, og hvilken informasjon det er som spillerne blir

---

<sup>3</sup> Jeg vil for øvrig også, i kapittel 6, argumentere for at de samme to perspektivene er gyldige som innfallsvinkler når en studerer verdenshistorien.

eksponert for. Først på bakgrunn av dette kan en si noe om hvordan det eventuelt leder til videre interesse for disse temaene.

*Assassin's Creed: Brotherhood* er, som allerede etablert, et spill i en helt annen sjanger enn de to andre analyseobjektene, og det er dermed en ganske annen opplevelse for spilleren. Der for eksempel *Total War* i mye større grad kan kalles et "rent" spill, på linje med sjakk (spilleren gjør "trekk" ut fra egen strategi, tatt i betraktning motstandernes handlinger), så er *Assassin's Creed* drevet frem av et bestemt hendelsesforløp. Den overordnede fortellingen er fastlåst, men det er opp til spilleren å *leve den ut*, ved å utføre handlingene som driver historien frem. På tross av dette vil jeg problematisere det å uten videre kalle spillet for en fortelling, eller en fiksjon. Her eksisterer det rom for både utfordring og utforsking; i dette spillet får en også i mye større grad en førstehånds erfaring med en historisk setting, gjennom å ta rollen som en konkret rollefigur som handler mot spillets verden. Kapittel 5 vil dermed dreie seg om spill som uttrykksform, drevet av en fortelling, men likeså formet av en "legemliggjøring" – det jeg vil kalle en *pre-refleksiv* tilstedeværelse – i spillets verden. Jeg vil diskutere om slik innlevelse, og de erfaringer en gjør i rekonstruerte, historiske settinger og situasjoner, kan være grobunn for tangential læring.

I kapittel 6 vil jeg ta et annet perspektiv på spill – og på historien. Jeg vil her diskutere det som formidles uavhengig av tekst, bilder og film, men snarere gjennom spillenes eget språk: gjennom *gameplay*.<sup>4</sup> Jeg vil se spillet som *system* – som en manifestasjon av en underliggende *prosedyre* som bestemmer reglene for interaksjonen. Jeg vil argumentere med Ian Bogost (2007) for at denne prosedyren har sin egen "retorikk" – den kan formidle argumenter som ikke er tilgjengelig på samme måte gjennom andre medier eller modaliteter. Spillet "argumenterer", gjennom prosedyren, for *hvordan historie skjer*, som bestemt av visse forutsetninger eller regler. Spillet tilbyr en alternativ fremstilling av historien fra den en lærer på skolen, og inviterer dermed til refleksjon og læring.

Analysene har til felles at de ser på forholdet mellom fiksjon og fakta, mellom det forhåndsskrevne og det spontane. Som allerede antydnet, vil jeg i stor grad fokusere på disse tingene, fremfor hele veien å adressere tangential læring eksplisitt. Det er fordi jeg ønsker å gi et innblikk i hvordan spillmediet og –situasjonen arter seg, hvordan det skaper engasjement,

---

<sup>4</sup> Jeg argumenterer i kapittel 4.1.2 for at spill fungerer – de evner å engasjere og formidle – gjennom at de skaper et spenningsfelt mellom frihet og begrensninger; de gir spilleren makt til å påvirke- og å handle, men kun innenfor et strengt avgrenset rammeverk. Dette kaller jeg spillenes handlingsrom. Det jeg kaller *gameplay*, er det som faktisk utspiller seg innenfor dette handlingsrommet. Se mer i kapittel 4.1 og 6.2.

og hvilken informasjon en blir presentert for. Bare på dette grunnlaget kan en si noe om hvordan spilleren eventuelt blir inspirert av– eller interessert i dette. Denne andre siden av saken vil trekkes inn gjennomgående gjennom innsikter fra fem dybdeintervjuer med spillere som har erfaring med de aktuelle spillene. I hvilken grad disse opplever å ha fått økt og/eller varig interesse for historie etter å ha spilt de tre spillene, vil jeg ta opp i et konkluderende kapittel, der jeg også trekker inn igjen problemstillingen og samler trådene.

## 2 Teoretiske perspektiver

Tangential læring er et relativt nytt og uetablert begrep i den akademiske diskursen. Samtidig er begrepet, og dermed denne oppgaven, del av et større felt, nemlig forskningen på spill og læring. I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for teori og praksis innenfor dette feltet. Før jeg knytter begrepet sammen med læring, vil jeg gjøre rede for hva det er jeg mener med “spill”; jeg vil deretter gjennomgå noen gjeldende teoretiske posisjoner og praktiske applikasjoner for deres bruk i tradisjonelle læringssituasjoner, samt gå inn på hva en kan lære av spill i seg selv. Til slutt i kapittelet vil jeg kort drøfte de sosiale aspektene ved å spille. Spesielt vil jeg da se på det sammensatte samfunnet av “gamere” på internett, som blant annet utveksler erfaringer, deler læringsressurser, og produserer eget innhold inspirert av disse medietekstene, inkludert historiske undersøkelser, dokumentarfilmer og ikke minst egne versjoner (“mods”) av kommersielle spill. Dette siste kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3.

Forskningen på spill og læring er i ferd med å etablere seg som et eget felt, men jeg regner den likevel som tverrfaglig. Ledende forskere på området kommer også fra forskjellige akademiske bakgrunner; blant de mest kjente er Henry Jenkins, som er professor i kommunikasjonsstudier, og James Paul Gee, som er lingvist og ellers kjent for sitt arbeid med diskursanalyse. En har også akademikere som har sin bakgrunn i spillstudier, eller tverrfaglig forskning på spill og utdanning; disse inkluderer Kurt Squire, Ian Bogost, Nicola Whitton og Simon Egenfeldt-Nielsen. Disse og flere andre vil jeg referere til gjennomgående.

### 2.1 Hva er spill, og hvorfor spiller vi dem?

#### 2.1.1 En arbeidsdefinisjon

*Spill* er et begrep som blir brukt i en rekke ulike sammenhenger og akademiske disipliner. For å etablere et rammeverk for den kommende diskusjonen, har jeg valgt ut to ulike definisjoner som illustrerer forskjellige aspekter av hva spill er, og hvordan de fungerer. Jeg vil presentere disse, og deretter vil jeg legge frem en egen arbeidsdefinisjon av (data-/video-) spill.<sup>5</sup> Jeg vil senere i oppgaven altså gå i dybden på tre eksempler på dem, nemlig *Total War: Rome II*,

---

<sup>5</sup> Merk at jeg bruker spill, videospill og dataspill som synonymer, og at jeg dermed begrenser meg til digitale spill, som en interagerer med på datamaskiner, spillkonsoller eller håndholdte enheter (til forskjell fra for eksempel brettspill eller kortspill). Det ekskluderer også andre betydninger som begrepet kan ha, for eksempel innen økonomi.

*Assassin's Creed: Brotherhood*, og *Civilization V*. Hensikten med å gå inn på definisjonsdebatten er selvsagt ikke å vurdere hvorvidt disse analyseobjektene er spill eller ikke. Jeg er heller ikke ute etter den store definisjonen, som skal sette rammene for mediet en gang for alle. Likevel vier jeg plass til dette, fordi et forsøk på å definere mediet, krever refleksjon over hva spill er og hvordan de fungerer, hva som gjør dem unike i forhold til andre medietekster, og i neste omgang hvorfor de er engasjerende. Jeg ser altså dette som en anledning til å introdusere verdifulle verktøy og perspektiver til den videre analysen. Bare når en forstår hva som menes med spill, men en se koblingen (eller *tangensen*) mellom spill og læring.

I den innflytelsesrike boka *Rules of Play: Game Design Fundamentals* la Katie Salen og Eric Zimmerman frem en spilldefinisjon som er mye sitert. De skriver: “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome” (2004, 80). Definisjonen appellerer ved å være kort, konsis og kompakt; som de utdyper litt senere, så er hver av disse elementene mettet med mening:

The key elements of this definition are the fact that a game is a *system*, *players* interact with the system, a game is an instant of *conflict*, the conflict in the game is *artificial*, *rules* limit the player behavior and define the game, and every game has a *quantifiable outcome* or goal (Salen og Zimmerman 2004, 83).

De har altså isolert en rekke elementer – system, spillere, konflikt, en “kunstig” situasjon, regler, kvantifiserbare resultater – som de mener må være tilstede for at noe skal kunne kalles et spill.

En alternativ definisjon, som vektlegger litt andre, men ikke mindre viktige aspekter ved hva et spill er, finner vi hos spillforsker og estetiker Grant Tavinor. Til forskjell fra Salen og Zimmermann begrenser han seg til digitale spill, eller *videospill*:

X is a videogame if it is an artifact in a visual digital medium, is intended as an object of entertainment, and is intended to provide such entertainment through the employment of one or both of the following modes of engagement: rule and objective gameplay or interactive fiction (Tavinor 2009, 26).

Tavinor evner med dette å forene to tilsynelatende inkompatible perspektiver på spill. På den ene siden har vi spill som *lek* og *konkurranse*, som gir en frihet til å bevege seg, utforske og handle innenfor et gitt handlingsrom definert av regler og mål. På den andre siden har vi spill som et *fortellende medium*, eller det Tavinor kaller interaktiv fiksjon. Disse to måtene å se mediet på har gjort at forskningen på spill, idet den ble mer etablert på 90- og 2000-tallet, ble delt inn i to leirer, henholdsvis ludologi (av lat. *ludare*: å spille) og narratologi (Aarseth 2012, Squire 2011). Kort oppsummert kan en si at narratologene har sett spill som en form for fortelling eller fiksjon, som dermed kan studeres på linje med skjønnlitteratur, fiksjonsfilm og

tv-serier. På den andre siden har en det ludologiske ståstedet, som oppstod som en reaksjon på at narrativ og semiotisk analyse ble brukt tilsynelatende ukritisk på videospill; det er tross alt noen fundamentale forskjeller mellom spill, bøker og film (Aarseth 2012, 130).<sup>6</sup> Jeg regner denne debatten for å være utdatert; spill er ikke enten mekanikker eller historier, men begge – de er en pakke med både ludiske og narrative elementer (Squire 2011, 30). Eller som Harry Brown skriver: “They test our ingenuity and intellect while they immerse us in an imaginary world textured by narratives” (Brown 2008, 5).

I min arbeidsdefinisjon har jeg ønsket å ta høyde for begge perspektiver, og viderefører samtidig flere av de andre elementene fra Salen, Zimmerman og Tavinor som jeg oppfatter som de mest sentrale. Når jeg snakker om spill i denne oppgaven, mener jeg følgende:

*(Video)spill er digitale, audiovisuelle artefakter, adskilt fra den virkelige verden, der spilleren gis et handlingsrom bestemt av regler og mål, men der selve spillopplevelsen samtidig er sitt eget mål. Spillet er grunnleggende basert på problemer og utfordringer som må overkommes av spilleren gjennom aktiv deltagelse.*

Jeg bemerker her at “spillopplevelsen ... er sitt eget mål”, et poeng jeg anser som sentralt, men som ofte blir oversett. Med dette mener jeg at spilleren ikke først og fremst er ute etter en gevinst som eksisterer eksternt for spillet; mange typiske *edutainment*-spill som kamuflerer pensum som underholdning vil dermed per min definisjon ikke kunne regnes som spill overhodet. Men jeg vil heller ikke uten videre, som Tavinor gjør, si at videospill per definisjon er et “object of entertainment”. Spillutvikleren Chris Crawford har sagt – uten omsvøp – at kreative uttrykk er kunst om de er laget for skjønnhet, og underholdning om de er laget for å tjene penger (Crawford 2003, 6). Digitale artefakter som for eksempel *Flower* (thatgamecompany, 2009) og *Passage* (Jason Rohrer, 2007) vil jeg heller kategorisere som kunst enn som underholdning, men jeg vil også uten å nøle kalle dem for spill.<sup>7</sup> Mitt spillbegrep kan favne over både slike mer eller mindre abstrakte kunstspill; spill som passer det ludologiske ståstedet og vektlegger *lek* eller *fritt spill*, som for eksempel *Minecraft*

---

<sup>6</sup> Spillforsker Espen Aarseth mener dikotomiseringen innen spillstudier er uheldig. De såkalte “ludologene”, hvor han selv har blitt medregnet, var ikke ute etter å flytte fokus fra spillenes historier til deres mekanikker, men ville snarere skape *balanse* mellom disse synspunktene, samt problematisere ukritisk bruk av andre fagfelts begreper og analytiske verktøy. “That this challenge has been mistaken for a ban on the use of narrative theory in game studies is nothing less than amazing” (Aarseth 2012, 130).

<sup>7</sup> Jeg kan møte Tavinor på halvveien, og si at selv om det er problematisk å definere spill som et underholdnings-artefakt (det handler vel så mye om rom for refleksjon), så må de ha *egenverdi*. Og en attest til at spill får anerkjennelse som kunst, er at nevnte *Passage* er tatt inn i samlingen til et av verdens viktigste kunstmuseer, Museum of Modern Art (MoMA) i New York. Det samme er forløperen til *Flower*, kalt *Flow* (2006).

(Mojang, 2011) og *The Sims* (Maxis, 2000); og de som i mye større grad kan kalles “interaktiv fiksjon”, slik som *Heavy Rain* (Quantic Dream, 2010) og *The Walking Dead* (Telltale Games, 2012).

### 2.1.2 Motivasjonen for å spille

Den evnen som videospill har til å underholde og engasjere, kan være uløselig knyttet til læring og mestring. Denne koblingen er slett ikke åpenbar: Det er paradoksalt for det første at folk oppsøker spill selv om de er vanskelige, og får spilleren til å mislykkes og møte nederlag gang på gang (Juul 2013), og for det andre at det som får dem til å vende tilbake, kan være en iboende lyst til å lære (noe som ikke nødvendigvis er en intuitiv sannhet for noen som har gått på skolen). Det at spillere investerer tid og krefter i å mestre komplekse og vanskelige spill, utfordrer oppfatningen om at lek og læring er motsetninger. Jeg vil her kort gå gjennom to drivkrefter som knytter dem sammen: *utfordring* og *utforsking*.

Det at vi overhodet kan snakke om mestring er unikt for spillmediet, siden det til forskjell fra lineære medier som film og bøker er *interaktivt* – det fordrer deltagelse. Johannes Breuer og Gary Bente (2010, 12) mener at interaktiviteten, og dermed motivasjonen, foregår på flere nivåer. Spilleren interagerer med spillet på <sup>1)</sup> et *mikronivå* (trykk på knapp, se umiddelbar respons på skjermen); <sup>2)</sup> et narrativt nivå (progresjon gjennom spillets historie); og <sup>3)</sup> et metanivå (det å sette opp spillet, velge vanskelighetsgrad, manipulere spillverdenen). Det å interagere med spillet og umiddelbart se resultatene kan gi en positiv følelse av mestring og kontroll.<sup>8</sup> Men – og dette er et helt sentralt poeng – det å ha kontroll vil bare oppleves som verdifullt eller givende dersom en *ikke kan ta den for gitt*. Spill er aller mest engasjerende når de fungerer helt i ytterkanten av spillerens evner; ved å være utfordrende, men uten å være umulige, kan spill (og læring) være hva James Paul Gee har kalt “behagelig frustrerende”:

Learning works best when new challenges are pleasantly frustrating in the sense of being felt by learners to be at the outer edge of, but within, their ‘regime of competence’. That is, these challenges feel hard, but doable. Furthermore, learners feel – and get evidence – that their effort is paying off in the same sense that they can see, even if they fail, how and if they are making progress (Gee 2013, 28).

Gee snakker her om spill og læring som to sider av samme sak; dette er et av hans prinsipper for hvordan utdanning kan ta i bruk de verktøyene som allerede finnes i gode spill.

---

<sup>8</sup> Dette er relatert til designprinsippet “amplification of input” – at spilleren gjør en liten handling, men ser store konsekvenser (Squire 2011, 148-49). Kurt Squire bruker et eksempel fra *Flower* (thatgamecompany, 2009), der spilleren styrer et kronblad i vinden over et dødt og visstent landskap, og ser det komme tilbake til live idet bladet svever over. Spilleren vil umiddelbart forstå at det er hennes beskjedne “input” – nemlig å peke med analogstikken på en håndkontroller – som er ansvarlig for forvandlingen.



Motivasjonen for å spille handler dermed på den ene siden om utfordring. På den annen side, handler det om nye opplevelser og perspektiver, om innlevelse, og om nysgjerrighet. Kort oppsummert, om *utforsking*. Spillforsker Simon Egenfeldt-Nielsen trekker inn Melanie Kleins begrep om “epistemofili” – en tørst etter læring og kunnskap på samme nivå som seksuell lyst (Egenfeldt-Nielsen 2006). Det at en ofte forbinder læring med skole- og arbeidsoppgaver, skygger over det faktum at mennesker likevel har en iboende trang til å finne ut, forstå og forklare. Som jeg vil vise senere, så setter alle denne oppgavens informanter sin interesse for spill (og for historie) i sammenheng med en drivkraft mot nettopp det å lære, oppleve, og å oppdage nye sammenhenger. Som Egenfeldt-Nielsen skriver, “... to a large degree games are indeed about exploring and finding out what is behind the next door” (ibid.). Denne oppgaven handler om hvordan det engasjementet en investerer i spill, kan sies å lede over i interesse for tangentielle temaer. Hvordan denne motivasjonen for å spille arter seg, er derfor noe jeg vil komme tilbake til i forbindelse med de konkrete spillene som diskuteres i senere kapitler.

## 2.2 Spill og læring

Mye av det som er skrevet om spill og læring handler om enten <sup>1)</sup> hvordan spill som teknologi og rammeverk kan brukes til å lære bort den typen fakta vi forbinder med skolen, eller så å si kamuflere pensum som et dataspill, eller <sup>2)</sup> hvilke læringsprinsipper som er bygd inn i gode spill og hva vi kan lære av dem direkte, for eksempel systemisk tenking. Litteraturen henter ofte til, men angriper sjeldent direkte det jeg tar for meg her, nemlig <sup>3)</sup> hvordan det engasjementet en investerer i spill og spillersamfunn kan være med på å forme identiteter og interesser utenfor spillsituasjonen. I denne seksjonen vil jeg gå inn på først og fremst de to første av disse perspektivene; det tredje er tema for analysene i kapittel 4, 5 og 6.

### 2.2.1 Spill på pensum

Spill tilbyr en annen type læring, men også en annen type innsikt enn den som trengs for standardiserte skoleprøver (Squire og Jenkins 2003, 30). Likevel blir det til stadighet gjort forsøk på å formidle skolepensum i spillform, noe som i manges øyne – inkludert Kurt Squire og Henry Jenkins’ – er en misforståelse av spillenes potensiale for utdanning. Allerede innledningsvis presenterte jeg en kritikk av såkalte *edutainment*-spill (et teleskopord av eng. *education* og *entertainment*), altså spill som eksplisitt er laget for undervisning (spill som

*Matteraketten* og *Reader Rabbit*).<sup>9</sup> Kritikken til Squire, Jenkins og andre er at spill som dette ikke klarer å integrere læringen i en engasjerende spillopplevelse, og at hele poenget med å bruke dem som læringsplattform dermed forsvinner (Squire og Jenkins 2003, 8). Jeg deler dette kritiske synet på denne typen læringsspill. Innvendingene er ikke rettet mot noe konkret spill, og det er selvsagt ikke min hensikt å hevde at *edutainment*-bransjen er uten styrker eller kvalitetsprodukter. Men mange læringsspill bygger på en fremgangsmåte og tankegang som i mine øyne er utdatert og ineffektiv.

Ovenfor diskuterte jeg motivasjonen for å spille dataspill. Viktige faktorer er at spilleren møtes med utfordring, men samtidig føler en grad av kontroll; at hun kan leve seg inn, og viser interesse for temaet eller situasjonen; og at hun opplever at spillingen som givende (for eksempel å nå en mestringsfølelse, eller å oppleve en sterk historie). Aller mest engasjerende er spillene som tøyer grensene for spillerens evner, uten å virke uoverkommelige; eller, fra et narrativt synspunkt, de som skaper et sterkt følelsesmessig engasjement gjennom at spilleren føler seg ansvarlig for hendelsene som utspiller seg. Det er ikke gitt at noe av dette finner sted i et spill; å anta at et spill er engasjerende bare fordi det er interaktivt er en misforståelse og en undervurdering av mediet. Om skoleelever bruker store deler av fritiden på spill som det evig populære *World of Warcraft* (Blizzard, 2004), så vil ikke det si at de uten videre vil vise samme motivasjon overfor et øremerket læringsspill – bare fordi det også er et “spill”. I dag blir læringsspill som regel ikke laget innenfor den kommersielle spillbransjen; for å ta steget fra interaktivt pensum til å være et sant spill, er disse nødt til å ta i bruk de virkemidlene som gjør kommersielle spill engasjerende *i seg selv*. Spillopplevelsen må være sitt eget mål.

Den fremste innvendingen mot *edutainment*-spillene er altså at selv om deres “skoleoppgaver” kan være aldri så utfordrende (løse et regnestykke, lære et verb), så er deres *gameplay* (se kap. 4) ofte svært trivielt. Det finnes verken reell utfordring eller rom for utforskning, og læringen blir aldri en integrert del av opplevelsen for øvrig.<sup>10</sup> Det er i prinsippet det samme som at mye tradisjonell utdanning baserer seg på abstrakt kunnskap som er tatt ut av kontekst, og som dermed vanskelig kan relateres til egen erfaring. Av den grunn

---

<sup>9</sup> *Edutainment* blir ofte brukt som synonymt med såkalte *seriøse spill*, eller “serious games”. Dette er misvisende. *Edutainment* handler om å lage “spillbart” skolepensum, mens seriøse spill favner bredere – for eksempel innen kunst, helse, militære formål eller markedsføring (se Breuer og Bente 2010, 9-11, 16-17).

<sup>10</sup> Tilfellet er at mange *edutainment*-forkjempere ifølge Squire innrømmer at de ikke en gang har prøvd flere av de vellykkede kommersielle titlene på markedet, slik som *World of Warcraft*. “If asked why, usually they claim they are too busy ... Others don’t want to become game ‘advocates’, lest we lose neutrality. Imagine proudly proclaiming that you don’t read books because you don’t want to become biased toward reading. It’s thinly veiled cultural fear” (Squire 2011, 83-4).

kritiserer Simon Egenfeldt-Nielsen (2006) både slike spill og selve skolesystemet for å basere seg på *passiv* læring (se diskusjon om passiv vs. aktiv læring i kapittel 4.3); han mener de ikke forbereder studenter på den type tenking og oppgaver som kreves av en arbeidstager i det 21. århundre. “The schools perception and structure is built on a paradigm that is out of tune with the existing society, in schools knowledge is still conceived as objective and the pupil is considered a receiver of knowledge rather than a seeker”. Nettopp det å se eleven/spilleren som en “seeker” er en målsetting for denne oppgaven.

## 2.2.2 Alternative syn på spill og læring

Flere akademikere, i tråd med Egenfeldt-Nielsens kritikk gjengitt ovenfor, argumenterer for at verken tradisjonelle skolesystemer eller dagens læringsspill fremmer de egenskapene som er mest nødvendige for å lykkes i det moderne samfunnet. Mange arbeidsplasser i dag krever kreativitet og evnen til å kunne handle proaktivt, snarere enn å bare gjenta etablerte prosedyrer; å finne nye løsninger, fremfor å kunne ramse opp informasjon; og å være forberedt på stadig nye roller og situasjoner (Gee 2007, Bogost 2007, Whitton 2014). Disse egenskapene kan en derimot utfordres på i gode spill. Det er fordi spill kan tilby opplevelser og kunnskap som allerede er kontekstualisert og kompleks; de skaper engasjement, og de kan lede spilleren til å tenke systemisk og analytisk. Nicola Whitton skriver:

If the learning objectives are knowledge-based and involve the memorization of facts then they may be easy to evaluate, but it has been argued (...) that the real potential of games for learning is in their ability to help learners engage with the higher level learning outcomes, such as synthesis, creativity, teamwork, evaluation and critical thinking, that cannot easily be evaluated with a simple test (Whitton 2014, 15).

Skal en lage spill øremerket for læring, så kan det være denne typen kunnskap og egenskaper en bør sikte mot, snarere enn å se spillene som noen substitutt for bøker og tradisjonell undervisning. Dette er også synet til flere av disse ledende akademikerne på feltet.

James Paul Gee understreker at spill på et grunnleggende nivå handler om å overkomme problemer og utfordringer (jf. min egen arbeidsdefinisjon), og at gode spill er bygget på gode læringsprinsipper for å hjelpe spilleren med dette.

... good commercial games get themselves learned in effective ways because they are built on sound learning principles, principles supported in the Learning Sciences.<sup>11</sup> This is so, in part, because video games are often long, difficult and complex. If they could not be learned in a motivating fashion, no one would play them, at least for entertainment (Gee 2013, 142).

---

<sup>11</sup> Gee refererer blant annet til boka *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School* (Bransford, Brown, og Cocking 1999).

Spillene er altså ikke underholdende for at spilleren skal lære å mestre dem, men motsatt – spilleren blir trent opp til å overkomme de aktuelle utfordringene som del av en prosess mot å skape en givende spillopplevelse. Spillene lykkes – de er sine egne mål – nettopp fordi utfordringene er interessante og engasjerende. Som Gee legger til, “Good games create good learning in order to create good problem-solving and, in the act, create deep engagement and satisfaction” (2013, 142). Hans prosjekt er ikke nødvendigvis å forfekte at spill skal brukes i skolen, men snarere å se på disse *prinsippene* for læring som finnes i gode spill – det som gjør at folk vil lære å mestre dem, selv om de kan være utilgivelig vanskelige. De første som bør se til populære, kommersielle spill for *selv å lære av dem*, med andre ord, er *pedagoger*.

På den annen side mener Gee at det også finnes et stort potensiale for læring og utdanning gjennom spillene i seg selv. Men da handler det – som også Whitton og Egenfeldt-Nielsen var inne på – mindre om å undervise fakta, enn om at spillene kan sette spilleren i stand til å se verden på nye måter, og være forberedt på fremtidige utfordringer.

Video games, when they are played actively and critically (...) situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world (Gee 2007, 40-41).

Denne setningen er mettet med mening: Gees begreper om aktiv og kritisk læring vil jeg utdype nærmere i kapittel 4; det å “situere” (plassere, oppleve, forankre) informasjon innenfor erfaring kommer jeg tilbake til i kapittel 5. For nå, er argumentet det at gode spill kan forberede spilleren på å innta nye identiteter og se verden på nye måter.

Det er posisjonen til blant andre Kurt Squire og James Paul Gee at spill kan friste med kunnskap, sette den i kontekst, og gjøre læringen spennende i seg selv. Ett av kriteriene Squire lister opp for gode undervisningsspill er at slike spill benytter akademisk kunnskap som et *verktøy for å oppnå mål i spillet* (Squire 2011, 36) – noe som er relatert til det jeg, etter James Portnow, har kalt tangential læring. Mange *edutainment*-produkter har den iboende utfordringen at de bruker spillmekanikker til å fremme et visst innhold, altså som midler til et mål. Men i spillene som Squire etterlyser, forholder det seg stikk motsatt: Spillet forblir sitt eget mål, og en viss type kunnskap eller egenskaper blir nødvendige for å lykkes der. Som Squire og Jenkins sier det: “Games are not replacements for traditional resources such as maps, texts, or educational films; rather, students are motivated to return to those media to do better in the games. They don’t memorize facts; they mobilize information to solve game-related problems” (2003, 14). De kan ha “pull-knowledge” i stedet for “push-knowledge”. Jeg

vil i analysene, senere i denne oppgaven, diskutere hvordan dette allerede skjer i kommersielle spill som *Total War: Rome II*, *Assassin's Creed: Brotherhood* og *Civilization V*.

## 2.3 Spill og samfunn, spillersamfunn

I kapittel 1.3.1 argumenterte jeg for at spillmediet gjør seg stadig mer gjeldende i vår kultur. Spillbransjen har forbigått film- og musikkbransjene i omsetning, og en ser et stadig større mangfold i produktene. Selv om det ikke inngår i denne oppgavens omfang å gå i dybden på dette, så er det interessant å bemerke at det samtidig nå foregår endringer i hvordan spill blir finansiert, produsert og distribuert. Enkeltpersoner eller små, uavhengige selskaper kan gjøre stor suksess ved å dele produktene sine direkte med brukere over nettet.<sup>12</sup> Andre prosjekter blir finansiert direkte av brukerne allerede på utviklingsstadiet, gjennom såkalt folkefinansiering, eller *crowd-funding* – det vil si “a collective effort by people who network and pool their money together, usually via the internet, in order to invest in and support efforts initiated by other people or organizations” (Fisk et al. 2011, 444). Forbrukere og investorer slutter til en viss grad å være adskilte, tydelig definerte kategorier, og samtidig utfordres skillelinjene mellom forbruker og produsent. Ikke bare er det stadig enklere å lage sine egne spill, men det finnes et stort miljø for “modding” (av eng. *modification*), altså det å tilpasse– eller lage sine egne versjoner av eksisterende spill (Scacchi 2010).<sup>13</sup> De fleste store prosjektene og den største pengeflyten skjer riktignok fortsatt innenfor den etablerte industrien, og flinke “moddere” blir ofte absorbert i bransjen heller enn å utfordre den. Men tatt i betraktning at det eksisterer denne typen aktivt og engasjert publikum for spillmediet, holder det ikke lenger mål å beskrive situasjonen med enkle “sender-mottaker”-modeller.

Som et alternativ til det nå utdaterte synet på media som noe vi er passive mottagere av, har Henry Jenkins argumentert for fremveksten av det han kaller *deltagende kultur* (eng. *participatory culture*). Dette er ikke bare et skifte i det teoretiske ståstedet til medieforskere, men gjenspeiler også en endring i praksis blant mediebrukere (for eksempel folkefinansiering og “modding”, som diskutert ovenfor). Dersom “kulturindustrien” kringkastet sitt innhold i én retning i det 20. århundre, da har ny teknologi og nye medier tilsløret skillelinjene mellom

---

<sup>12</sup> Et typisk eksempel er *Minecraft*, et spill som startet som et personlig prosjekt for den svenske programmeren Markus Persson i 2009. Spillet ble et fenomen, og solgte over 60 millioner eksemplarer før rettighetene i 2014 ble kjøpt av Microsoft i en avtale verd 15,9 milliarder kroner (Svensen 2014).

<sup>13</sup> Dette er en praksis som de profesjonelle spillutviklerne ofte støtter, eller til og med oppfordrer til, fordi å spille en “mod” i de fleste tilfeller krever at en allerede eier originalspillet (Scacchi 2010). Mange pc-spill blir levert med egne verktøy for moddere, slik at de kan utvide spillet eller lage sine egne versjoner.

produsent og konsument, mellom profesjonell og amatør. Jenkins selv sier at dersom en tidligere folkekultur – kultur på “grasrotnivå” – ble fortrent som følge av massemedienes inntog, da har det nå kommet en motreaksjon, der “mottagerne” approprierer kulturindustriens innhold og gjør det til sitt eget (Jenkins 2008, 139-43). Situasjonen var kanskje aldri så svart/hvitt som kulturkritikerne Max Horkheimer og Theodor Adorno forutså, da de på 1940-tallet nærmest som en dommedagsprofeti advarte mot “kulturindustrien” og dens bedrag av massene (Horkheimer og Adorno 2012). Og på den annen side, så har Jenkins blitt kritisert for å tilskrive vel mye makt til forbrukeren i dag, kontra de store aktørene som tross alt fortsatt kontrollerer en stor andel av pengeflyten (Crawford 2012, 106). Likevel virker det ikke urimelig når Jenkins skriver: “Rather than talking about media producers and consumers occupying separate roles, we might now see them as participants who interact with each other according to a new set of rules that none of us fully understands” (Jenkins 2008, 3).

Det engasjementet som skjer i spillerkulturen utenfor selve spillakten blir ofte kalt en *metakultur*. Det inkluderer alt fra å modde spill, til å se videostrømmer av andre som spiller, til å lese strategiguider, til å diskutere med venner. Dette vil ikke si at det finnes et enkelt, homogent “spillersamfunn”; deltagelse i denne kulturen kan innebære ulike ting for ulike personer, og er tett knyttet opp mot hver enkelt persons interesser og identitet. For verken det å spille, å modde, å oppsøke kunnskap eller på annet vis å delta i metakulturen er noe som foregår adskilt fra livet for øvrig. Som Garry Crawford argumenterer i boka *Video Gamers*: “Video gaming is not just the act of playing a game, but also a source of memories, dreams, conversations, identities, friendships, artwork, storytelling and so much more” (2012, 143). Derfor må spillsituasjonen og metakulturen ikke studeres hver for seg og i isolasjon, men sees som to sider av samme sak. Crawford, igjen, skriver at “... it proves more useful to understand video gameplay as part of the fabric of everyday life, rather than seeing wider culture as a separate culture beyond the instance of play” (2012, 144). Noen ganger vil denne utvidede spillopplevelsen inkludere det å oppsøke og utveksle ressurser med andre spillere, og/eller å få utløp for egen kreativitet. Dette gjør at for mange, så er spillerkulturen både sosial og – for å si det med Jenkins – *deltagende*. Den er også tangential til spillakten, og viktig å forstå for å få et bilde av hva som menes med tangential læring.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metoden som ligger til grunn for oppgaven. Studien er kvalitativ, noe som både åpner opp muligheter og legger visse begrensninger på prosjektet. Jeg vil her begrunne valget av metode, som nærmere bestemt inkluderer tekstanalyse av utvalgte dataspill, samt intervjuer med spillere. Analyseobjektene presenterte jeg allerede i innledningen; her vil jeg gå nærmere inn på hvordan analysen er gjennomført. Deretter vil jeg rette fokus mot intervjuene, først om utvalg, rekruttering og gjennomføring, og deretter transkripsjonen og hvordan intervjuene blir brukt i teksten. Til slutt vil jeg problematisere oppgavens validitet og reliabilitet, og drøfte i hvilken utstrekning funnene kan generaliseres.

### 3.1 En kvalitativ studie av tangential læring

#### 3.1.1 Valg av metode

Denne oppgaven prøver å svare på hvorvidt (kommersielle) spill kan vekke interesse for det vi kan kalle akademiske temaer, og dermed legge grunnlaget for aktiv læring og kunnskapservervelse hos spilleren. For å belyse problemstillingen best mulig har jeg valgt å se saken fra to sider, både spillets og spillerens. Det vil innebære å bruke to komplementære, kvalitative metoder, henholdsvis tekstanalyse (spill) og intervjuer (spiller). I praksis vil jeg likevel ikke først snakke om spillet i isolasjon, dernest spilleren i isolasjon; disse eksisterer ikke uavhengig av hverandre, men defineres av interaksjonen. Jeg minner om at spill, etter definisjonen presentert i forrige kapittel, “er grunnleggende basert på problemer og utfordringer som må overkommes av spilleren gjennom aktiv deltagelse” – altså fungerer de i en slags dialektikk; spillsituasjonen som helhet er en syntese av impulser fra vekselvis spill og spiller. Derfor vil jeg også bruke metodene og funnene om hverandre, for å belyse aktuelle temaer underveis.

Jeg har altså valgt å gjøre en kvalitativ studie av tangential læring, fremfor å forsøke en kvantitativ undersøkelse av fenomenets utbredelse. Begrepet tangential læring ble myntet av James Portnow i 2008, og har siden den gang dukket opp sporadisk i den akademiske diskursen rundt spill og læring (for eksempel Breuer og Bente 2010). Likevel er dette ennå såpass lite etablert og utforsket at jeg mener en kvalitativ studie er berettiget, for å undersøke mer inngående hva dette fenomenet kan sies å være, og hvordan det fungerer. Dette kan

deretter være et spennende utgangspunkt for fremtidig forskning, for eksempel en kvantitativ undersøkelse som tar utgangspunkt i– og bygger videre på de funnene som gjøres her.

### **3.1.2 Kvalitative metoder og deres utfordringer**

Det finnes studier der metoden følger mer eller mindre naturlig av forskningsspørsmålet.

Dette er ikke en slik studie. Som jeg allerede har vært inne på, kunne det vært nærliggende å velge en kvantitativ metode. Når jeg nå har valgt å studere dette kvalitativt, følger det visse utfordringer som jeg her vil problematisere. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på studiens reliabilitet, validitet og potensiale for generalisering, men allerede her vil jeg bemerke at denne studien, idet den er basert på fem kvalitative intervjuer og en nærlesning (jf. det utvidede tekstbegrepet) av tre spill, åpenbart ikke er representativ.

Den andre utfordringen er mer subtil, men desto mer dyptgripende. For å få relevant innsikt gjennom intervjuene, har jeg nødvendigvis snakket med folk som har erfaring med de konkrete spillene jeg analyserer. Ikke bare legger dette føringer for hvordan jeg har måttet gå frem for å finne intervjuobjektene, men dette vil nødvendigvis være mennesker som har investert mye tid i spill (ikke minst i disse konkrete spillene), og som sannsynligvis dermed ønsker (bevisst eller ubevisst) å svare positivt på spørsmål om dem. Dette er en av deres interesser. Og selv om disse oppgir at spill har vekket nysgjerrighet i dem og gitt dem lyst til å lære, så vil ikke dette nødvendigvis være tilfelle for noen som ikke fatter interesse for spill i utgangspunktet. På den annen side gir det ikke mening å bruke informanter som ikke spiller, eller det ville i så fall ha vært en helt annen studie (en kunne for eksempel sammenligne spillere og ikke-spillers forhold til egenmotivert læring, men dette faller utenfor rammene til mitt prosjekt). Dette er dermed et dilemma jeg ikke har kunnet løse, men som jeg vil være tydelig på. Prosessen med å finne informanter blir redegjort nedenfor.

Den samme skjevheten gjør seg gjeldende også for meg selv. Ingen forskere kan møte en studie helt nøytralt og uten *for*-dommer, men i en kvalitativ studie som dette er det desto mer vanskelig å være gjennomsluktig på de valgene som er tatt – om hvilke perspektiver og hvilken data som er tatt med, til forskjell fra hva som er utelatt. Jeg er ikke selv (relativt sett) noen stor “gamer”, og har mindre erfaring med de aktuelle spillene enn mange av dem jeg intervjuer. Men jeg er likevel opptatt av spill, og har nødvendigvis mine forutinntatte



meninger.<sup>14</sup> Ideen til denne oppgaven stammer også fra egen erfaring, nemlig en periode der jeg investerte mye tid i å lese om verdenshistorien og utviklingen av moderne samfunn, noe jeg opplevde som direkte motivert av at jeg samtidig var blitt hektet på *Civilization*-spillene.

Hvis målet med oppgaven var å finne ut *hvorvidt* tangential læring kan finne sted, ville jeg dermed kanskje være inhabil: dette er sant i min erfaring, derfor vil jeg være forutinntatt med hensyn til hvilket svar jeg forventer å finne. Men oppgaven handler overveiende om i hvilken grad, og ikke minst *hvordan* dette forekommer, og hva det er med dataspill som kan bidra til å forme en persons interesser, eller vekke en motivasjon for egenutdanning. Selv om det eksisterer mange studier på motivasjon og læring, er det etter hva jeg kjenner til i liten grad blitt forsket spesifikt på et konsept som dette – selv om (eller kanskje fordi) det berører både medievitenskap, pedagogikk og psykologi. Jeg har her valgt å studere fenomenet gjennom dataspill, og vil derfor gå relativt detaljert til verks for å vise hvordan spillene fungerer, hva de er bygget opp av, og hva som gjør dem underholdende. Oppgaven tar for seg tangential læring i spill, men begrepet er overførbart til andre underholdnings- eller fiksjonstekster.

## 3.2 Tekstanalyse

### 3.2.1 Spill som tekst

Idet jeg bruker kvalitativ tekstanalyse for å diskutere spillene i denne oppgaven, vil jeg kort redegjøre for hva som menes med “tekst” i denne sammenhengen, og hvordan begrepet kan brukes om et interaktivt medium og underholdningsartefakt. Aller først vil jeg riktignok minne om ludologi vs. narratologi-debatten omkring spill i academia (se kapittel 2), som gikk på hvilke verktøy en bør anvende i forskningen på spill, og hvilken akademisk tradisjon eller disiplin den bør underlegges. Som allerede etablert, så regner jeg debatten for å være reduktiv, og utdatert; enten en velger å se disse artefaktene som rene systemer, eller som “tekst”, så vil det kunne lede til interessante perspektiver. Perspektiver som da vil gå tapt, dersom en kun vil se én side av saken. At jeg bruker tekstbegrepet betyr med andre ord ikke at jeg identifiserer meg spesielt med det narratologiske ståstedet, der forteller-aspektet blir ansett som uttrykkets dominerende egenskap, slik det forholder seg i romaner, tv-serier og film. Tvert imot vil jeg også trekke inn perspektiver på spill *som system*; dette er utgangspunktet for av analysen av *Civilization V*. Likevel mener jeg at det er hensiktsmessig å bruke tekstanalyse som en

---

<sup>14</sup> Jeg har også arbeidet som spilljournalist i Dagbladet.

overordnet metode, når jeg her skal gjøre en kvalitativ analyse av spill. Jeg anser tekstanalyse som en kvalitativ metode som ser etter betydninger og mening i ethvert uttrykk.

Jeg bruker her det utvidede tekstbegrepet, som ikke er avgrenset til skrevne ord. Med tekst mener jeg snarere alt som er meningsbærende, og *en* tekst et hvilket som helst meningsuttrykk forstått i sin helhet. I tråd med postmoderne og poststrukturalistiske tradisjoner ser jeg ikke sannhet som noe evig og absolutt, noe som kan “avdekkes”. På samme måte ser jeg heller ikke tegn – tekstens byggesteiner – som autonome eller meningsbærende i seg selv. Meningen er ikke en egenskap av tegnet/ordet, men har oppstått *i relasjon til andre tegn*; den forholder seg relativt til det nettverket av andre tegn som ytringen eller situasjonen er del av (se bl.a. Belsey 2002, 1-22, Kvale og Brinkmann 2009, 246-48). Et tegnsystem er altså en sosial og kulturelt betinget konstruksjon, og en gitt ytring kan bety ulike ting for ulike aktører.<sup>15</sup> Tekst i denne utvidede forstanden viser altså til hvilken som helst sammensetting av tegn, skulle det være språk, bilder, symboler, handlinger eller kroppsspråk. Når jeg her snakker om et spill som en tekst, mener jeg derfor summen av alt en kan *se, høre og gjøre*. Jeg mener at potensialet for handling i seg selv er meningsbærende.

### 3.2.2 Spillanalyse

Analysen er ordnet tematisk, snarere enn (for eksempel) etter metode. I kapittel 4, om *Total War*, vil jeg i hovedsak se på de historiske hendelsene og forholdene som spillet baserer seg på – dets byggesteiner – og sammenligne hvordan disse forholder seg i spill og virkelighet. Videre, gjennom *Assassin's Creed*, vil jeg vektlegge betydningen av et direkte nærvær innenfor historiske omgivelser. Til sist vil jeg bruke *Civilization* som anledning til å diskutere verdenshistorien som et *system*, eller en *prosess*. For å gi diskusjonen kontinuitet og klare rammer, vil jeg her vise til konkrete gjennomspillinger, altså kampanjer i spillene som jeg selv har gjennomført. I denne forstand er jeg her min egen informant.

Jeg vil altså vektlegge ulike aspekter av ulike spill, for å illustrere helt konkrete argumenter. Da utelukkes samtidig en “generell”, felles fremgangsmåte for disse analysene. Jeg vil for eksempel ikke identifisere meg med enten semiotiske eller narrative tradisjoner innen akademia, selv om analysen av *Total War* langt på vei kan kalles “semiotisk”, og den av *Assassin's Creed* er mer “narrativ”. Snarere enn å sette opp et overordnet rammeverk her, vil

---

<sup>15</sup> Se diskusjonen om semiotiske domener i kapittel 4.3. Det er nettopp når en gruppe aktører har samme bruk og forståelse av et gitt tegnsystem at vi har det James Paul Gee kaller et semiotisk domene.

jeg trekke inn konkrete analyseverktøy forløpende, og i kontekst. Her lener jeg meg i stor grad på arbeidene til Espen Aarseth, Markku Eskelinen, Jesper Juul, Ian Bogost, Katie Salen og Eric Zimmermann, som alle har gitt viktige bidrag til spillforskningen – langt utover de små utdragene som blir sitert i løpet av denne oppgaven. I kapittel 4 vil jeg for eksempel redegjøre for det jeg kaller handlingsrom og *gameplay* (etter bl.a. Salen og Zimmerman 2004); i kapittel 5 vil jeg diskutere narrative og performative aspekter ved spill (Eskelinen 2001, Juul 2005, Aarseth 2012), og i kapittel 6 vil jeg redegjøre for hva Ian Bogost kaller *prosedyrisk retorikk* (eng., *procedural rhetoric*) (2007).

Idet jeg har valgt analyseobjekter der handlingen er satt til historien, vil jeg også referere til historieverker. I kapittel 4 diskuterer jeg krigen mellom Roma og Kartago mellom år 218 og 201 f.v.t. (Den andre punerkrigen) i spill og virkelighet, og baserer i stor grad det historiske perspektivet på boka *The Fall of Carthage: The Punic Wars 265-146 BC* av Adrian Goldsworthy (2012). I forbindelse med *Civilization* tar jeg et mer holistisk syn på hele verdenshistorien, inspirert av blant andre David Christian (2011) og Jared Diamond (2005), da henholdsvis med bøkene *Maps of Time* og *Guns, Germs and Steel*. Foruten dette baserer jeg analysen på min egen erfaring med– og nærlesning av spillene.

### **3.3 Kvalitative intervjuer med spillere**

#### **3.3.1 Utvalg, rekruttering og gjennomføring**

En person jeg uformelt snakket med om denne masteroppgaven, fortalte at han ble inspirert til å bli lingvist etter å ha lest J.R.R. Tolkiens *Ringenes herre* i barndommen – en bok som blant annet er kjent for sine mange konstruerte språk. På samme måte har science fiction blitt kalt en portal til ekte vitenskap. Slike eksempler peker mot at emner en kommer over i underholdningsmedier og fiksjonstekster, kan lede til varig interesse for disse i virkeligheten. Som Kurt Squire og Henry Jenkins skriver: “Like science fiction, games promise to stimulate the imagination, spark curiosity, encourage discussion and debate, and enable experimentation and investigation” (2003, 10). Spill– og læringsforsker Leonard A. Annetta skriver på samme måte, “Video games motivate learning by challenging and providing curiosity, beauty, fantasy, fun, and social recognition” (Annetta 2008, 233). Er dette noe som virkelig forekommer? For å utforske dette, har jeg valgt å støtte opp analysene med kvalitative intervjuer med spillere.

Som jeg allerede har vært inne på, hadde jeg et dilemma i at jeg ønsket å snakke med noen som har erfaring med de konkrete spillene jeg analyserer, noe som legger føringer både for hvordan intervjuobjektene kan rekrutteres, og på hvilken bakgrunn temaene vil bli diskutert. Fordi “tilfeldig” rekruttering var utelukket, brukte jeg det som har blitt kalt en “snøballmetode”: Jeg begynte med mitt eget nettverk (på sosiale medier, blant kolleger, etc.), der jeg ba mine kontakter om å videreformidle en forespørsel; disse har igjen forhørt seg i sine nettverk, og så videre – frem til forespørselen er tre eller fire ledd fjernet fra meg selv. I forespørselene om deltagelse har jeg oppgitt at jeg skriver en oppgave der jeg ser etter sammenhenger mellom fiksjon og underholdning på den ene siden, interesser og kunnskap på den andre; jeg har også etterspurt personer som har erfaring med minst to av de tre aktuelle spillene. Prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og alle deltagere har gitt sitt skriftlige samtykke. Alle deltagerne er voksne, og det blir ikke diskutert noen sensitiv data, men som begrunnet nedenfor har jeg likevel valgt å anonymisere dem. Alle har også blitt gitt anledning til når som helst å trekke sin deltagelse.

Metoden for intervjuene er i hovedsak basert på Steinar Kvale og Svend Brinkmanns metodebok for kvalitative intervjuer, *InterViews*. Disse oppgir at mange slike kvalitative intervjustudier baserer seg på 15 +/- 10 intervjuer (2009, 113). Her har jeg lagt meg i det nedre sjiktet, med fem intervjuer. Gjennom intervjuene har jeg ønsket å diskutere fenomenet tangential læring, samt å få andre, nye perspektiver på temaene som blir tatt opp i analysen. Intervjuene er dermed en viktig kilde til data for oppgaven, men samtidig er det ikke på disse at teksten står og faller. Jeg ønsket å vie mer tid til å planlegge og analysere noen få, grundige intervjuer, enn å gå for et stort antall – som for å skulle kunne si noe kvantitativt eller generaliserbart, hvilket ikke har ambisjoner om.

Intervjuene ble gjennomført av meg personlig, hver på omkring 60 minutter. Intervjuene er semistrukturerte, det vil si at de er basert på en intervjuguide med på forhånd planlagte spørsmål; samtidig er ikke samtalen bundet til denne guiden, men er fleksibel og kan følge opp andre temaer som måtte komme opp (Kvale og Brinkmann 2009, 130). Spørsmålene gikk på for eksempel forholdet mellom spill og læring, interesser og faktakunnskap; i hvilken grad spillene krever, eller på den annen side berikes av, forkunnskaper; hvorvidt de inspirerer dem til å oppsøke informasjon og kunnskap på eget initiativ (i så fall for kunnskapens egen skyld, eller for at det skal hjelpe dem i spillet), og hvorvidt de eventuelt er bevisste på disse interessene og læringen som finner sted. Hele intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven.

Dette er åpenbart ikke sensitive temaer, men jeg ser heller ingen hensikt i å bruke intervjuobjektene fulle navn i oppgaven. Det som er viktig er hva som blir sagt, og – til en viss grad – hvem av dem som sier det (med tanke på kontinuitet). Jeg vil her presentere hver av dem, under pseudonym, slik at hver kan knyttes til en bakgrunn i form av alder, utdanning og yrke. Dette er en relativt homogen gruppe, nemlig norske menn mellom 25 og 35 år (jeg minner om dilemmaet med at deltagerne må kjenne spillene, noe som snevrer inn rekrutteringsbasen). De fem har jeg gitt pseudonymer fra A-E: *Ask* (27, mastergrad i fysikk, fem år, jobber som fysiker); *Brage* (34, diverse studier i fem år, inkl. mellomfag i historie, jobbsøker); *Cedric* (26, bachelorstudent i informatikk, første år, jobber deltid); *Derek* (29, mastergrader i fysikk og økonomifag, totalt åtte års utdanning, jobber i staten); og *Eskil* (25, bachelorgrad i økonomifag, tre år, jobber heltid som barista). I den resterende oppgaveteksten vil jeg kun referere til dem under disse navnene.

### 3.3.2 Transkripsjon og bruk av intervjuer

Intervjuene er tatt opp med lydopptager, og deretter transkribert i sin helhet. Transkripsjonene er gjort tilnærmet ordrett (verbatim), jeg har for eksempel i utgangspunktet inkludert de fleste fylldord (“ikke sant”, “liksom”, “holdt på å si”), markert pauser (“...”) og tatt med avbrutte setninger. De sitatene som er inkludert i oppgaven, har jeg derimot i ettertid renskrevet, etter bestemte retningslinjer, og det er disse jeg vil gjøre rede for her. Jeg har gjort dette fordi, som Kvale og Brinkmann skriver, “Attempts at verbatim interview transcriptions produce hybrids, artificial constructs that may be adequate to neither the lived oral conversation nor the formal style of written texts” (2009, 178). Så langt det er mulig vil jeg “oversette” sitatene jeg bruker til skriftspråk, innen en relevant kontekst, og på en slik måte at jeg i minst mulig grad forrårer det jeg oppfatter som utsagnenes tiltenkte betydning. Sitater trekkes inn når de angår det temaet som til enhver tid er oppe til diskusjon. Jeg ser det ikke som hensiktsmessig å prøve å kvantifisere funnene, for eksempel å skulle sammenligne eller gradere informantenes meninger og holdninger. I den grad transkripsjonene er kodet og analysert, innebærer det at ytringer er sortert etter tema.

Jeg vil her ta et eksempel på hvordan jeg har gått frem, hentet fra samtalen med Derek. Vi har her snakket om hvilken verdi spillingen har for ham, og hvorvidt han ser på de timene han har investert i spill opp gjennom årene i positive eller negative termer. Her er et utdrag fra den originale transkripsjonen:

... de nyere, sånn fem-seks siste årene ... eller, ta *WoW* først, da. Det spilte jeg veldig mye sammen med andre. Det ble en sånn, hva skal man si, en substitutt med samarbeid i forhold til mer sånn, andre sportslige idretter. Hvor man måtte samarbeide og planlegge ting og sånt. Jeg vet ikke hvor mye man lærer av det. Men som for så vidt kan ha vært positivt. Jeg ser mer på det som en positiv ting enn en negativ.

Hadde jeg brukt dette sitatet i analysen, ville jeg kondensert de første linjene, for eksempel som dette: “Ta [*World of Warcraft*] først, da. Det spilte jeg veldig mye sammen med andre. Det ble en substitutt [for sportslige idretter] ...”, og så videre. Jeg bruker klammer både til å tydeliggjøre (at *WoW* er et akronym for *World of Warcraft*), og for å kondensere mening, der det ellers ville være mange fyllord eller lignende.

For naturlige pauser, samt når jeg hopper inn midt i en lengre passasje, markerer jeg det med “...”. Når jeg derimot hopper *over* deler av det inkluderte sitatet, markerer jeg med “(...)” – parentesene skiller de to. Eksempler på førstnevnte finnes ovenfor; eksempler på det siste følger her, i den direkte fortsettelsen. Derek kommer for øvrig her med noen spennende poenger – som et frampek mot analysen:

Og nå i det siste, så er det disse historiebaserte spillene. Som faktisk har gitt meg mye mer innsikt i historien enn det jeg noen gang ville hatt, og [der jeg] rett og slett har fått lært veldig mye om både geografi, og [om] hva som har skjedd opp igjennom. Jeg husker spesielt [da] jeg satt meg ned med *Assassin's Creed 3*, var det vel, som er plassert [*sic*] rundt den amerikanske revolusjon (...) Det var veldig gøy, for da [lærte jeg] mer om ting som jeg hadde veldig lite kunnskap om, som jeg da kunne lese meg mer opp på etterpå. Men da hadde jeg allerede knaggene å henge det på (...) De har disse linkene mot de virkelige arkivene. Hvis du løper rundt i Boston, og så kommer det opp en bitteliten informasjon [*sic*] om en eller annen kirke. Så kan man gå inn og lese litt rundt, okei, hvorfor var denne kirken interessant, og hva skjedde her, og såne ting. Selv om man da ikke opplevde selve, for eksempel et opprør, i spillet, så kan man fortsatt lese at ved denne kirken så var det et opprør.<sup>16</sup>

*Assassin's Creed* og betydningen av nærvær kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Sitater fra Ask, Brage, Cedric, Derek og Eskil, og deres tanker blant annet om dette, vil bli brukt gjennomgående.

### 3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

For å forsvare reliabiliteten i et prosjekt, må en spørre om en annen forsker som følger samme problemstilling og fremgangsmåte, vil komme frem til tilsvarende konklusjoner (Yin 2014, 48). I mitt tilfelle vil dette handle om for eksempel utvalget av intervjuobjekter, hvorvidt disse

---

<sup>16</sup> “Arkivene” han viser til, er *Assassin's Creed*-spillenes innebygde tekstdatabase. Når du møter en bestemt person eller oppdager et nytt sted i spillverdenen, vil det dukke opp en notis i hjørnet av skjermen, som en kan følge opp for å lese historisk informasjon om dem. En kan så knytte dette til en bestemt erfaring, og/eller et sted med en (riktignok virtuell) romlig utstrekning. Alle spillene jeg analyserer har en tilsvarende form for database eller “leksikon”, på denne måten.

vil endre svarene sine underveis, eller blir påvirket av ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009, 245). For å være mest mulig gjennomsiktig her, har jeg inkludert intervjuguiden som vedlegg til oppgaven. Intervjuene *som helhet* kan kanskje kalles ledende idet at de starter med spill og interesser generelt, og styres mer og mer inn mot spillings *utbytte* – formodentlig, læring – hvilket vil anses som noe positivt. Å undersøke dette er samtidig hele målet med oppgaven, og kan vanskelig unngås. Jeg har gått inn for å stille spørsmålene på en nøytral måte og har holdt tilbake mine egne tanker og meninger underveis, og jeg tror en annen intervjuer vil gjøre tilsvarende erfaringer og funn under de samme forholdene. Jeg har derimot ikke vedlagt selve transkripsjonene, som til sammen utgjør nesten like mye tekst som denne oppgaven. Åpenbart er det mye av det som ble sagt, som ikke er inkludert i teksten. Jeg vil da gjenta det at jeg etter beste evne setter de sitatene jeg anvender i en kontekst og en “oversettelse” som er tro mot min ærlige tolkning av deres meningsinnhold.

Videre må en spørre om funnene stemmer overens, om de eventuelt kan falsifiseres, om argumentasjonen holder vann – altså vurdere oppgavens validitet. Studien kunne vært løftet av en metodetriangulering, for eksempel en spørreundersøkelse som direkte utfordrer argumentene som fremgår av analysen. Et slikt perspektiv må jeg imidlertid etterlate til et senere prosjekt. Innenfor de gjeldene (kvalitative) rammene må funnene vurderes med henhold til kvaliteten på håndverket, for eksempel at argumentene kan forsvares, at funnene blir sammenlignet med allerede foreliggende innsikter, at flere enn ett perspektiv kommer til uttrykk. Her finnes ingen fasit: jeg vil minne om det synet jeg deler med Kvale og Brinkmann, nemlig at kunnskap og innsikt er en form for *konstruksjon*; disse eksisterer ikke uavhengig av–, men blir til *gjennom* vår forståelse og vår omgang med verden (2009, 246-48). Leserens dom over dette vil nødvendigvis også være subjektiv – *kvalitativ*. Det punktet der jeg vil ta selvkritikk, er det allerede nevnte dilemmaet om at oppgavens utforming nødvendigvis gjør den til dels ensidig; jeg henter data blant informanter som vanskelig kan kalles nøytrale. I tillegg har det i liten grad kommet frem negative beviser, som en motvekt til det gjennomgående argumentet at aktivt engasjement med gode spill kan være med på å forme interesser og identiteter.

Kvale og Brinkmann skiller mellom tre aspekter ved en studies validitet, det de kaller korrespondanse, koherens og pragmatisk nytte (2009, 246-47). De to første inngår i det jeg diskuterer i forrige avsnitt, mens det tredje – pragmatisk nytte – er det jeg anser som mest relevant med tanke på den gjeldende studien. Her flyttes fokus fra å begrunne til å kunne

*anvende* ny innsikt – at kunnskapen som produseres kan lede til handling og forandring. For James Portnow, når han myntet begrepet tangential læring, var det nettopp for å prøve å skape forandring. Han henvender seg direkte til spillutviklere, som han oppfordrer til å bruke av- og vise til spennende innsikter i sine spill, på en slik måte at spillere kan få teften av dem (Portnow 2008). Målet er å skape engasjement, og å oppfordre til læring (uten at spillet i seg selv er “belærende”). Selv ser jeg på selve spillene og deres publikum, fremfor å henvende meg til utviklere. Men forhåpentligvis kan oppgaven likevel inspirere til nytenking om hvordan en ser på- og anvender spill i utdanning, samt invitere til refleksjon og en aktiv innstilling når en spiller dem. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4.3.

Når det gjelder generalisering, har jeg allerede gjort det tydelig at jeg verken vil gradere informantenes holdninger, eller har ambisjoner om å kalle oppgaven representativ. Men det vil ikke si at jeg ikke tror innsiktene kan være overførbare; ikke all generalisering behøver å være kvantitativ, eller *statistisk*. De aspektene ved *Total War*, *Assassin's Creed* og *Civilization* som jeg fremhever i analysen, nemlig deres funksjon og verdi i relasjon til tangential læring, kan være holdepunkter for å studere det samme fenomenet i en annen kontekst. Kvale og Brinkmann skiller mellom naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering, hvorav den sistnevnte involverer “... a reasoned judgement about the extent to which the findings of one study can be used as a guide to what might occur in another situation” (Kvale og Brinkmann 2009, 262). Dette kan være sant for den gjeldende teksten, men potensialet for generalisering er riktignok vel så mye naturalistisk: Om jeg forventer at innsiktene er overførbare, så er dette intuitivt – basert på erfaring og forventning. Det å eventuelt gjøre det eksplisitt, overlater jeg til en senere, kvantitativ studie som kan følge opp de argumentene jeg nå vil legge frem i kapittel 4, 5 og 6.



## 4 Formidling av historie i spill

I min problemstilling spør jeg om videospill kan legge grunnlaget for aktiv læring og kunnskapservvelse, gjennom å få spillere interessert i temaer de eksponeres for. I dette kapittelet vil jeg ta for meg informasjonen en “eksponeres for” i *Total War: Rome II*, samt drøfte og problematisere hvordan denne informasjonen kommer til uttrykk. Sagt på en annen måte, så vil jeg diskutere *Total War* i kraft av å være både spill, og et verk basert på historiske forhold. Jeg vil gå i dybden på hvordan spillet fremstår og fungerer, noe jeg anser som nødvendig for å kunne si noe meningsfylt om hvordan spillet i neste omgang kan vekke interesser og være en anledning for tangential læring. Underveis vil jeg også diskutere hva en kan lære av spillet i seg selv. Til sist i kapittelet vil jeg vise hvordan erfaringene fra spillet blir grobunn for diskusjoner og kreative uttrykk blant spillere på internett.

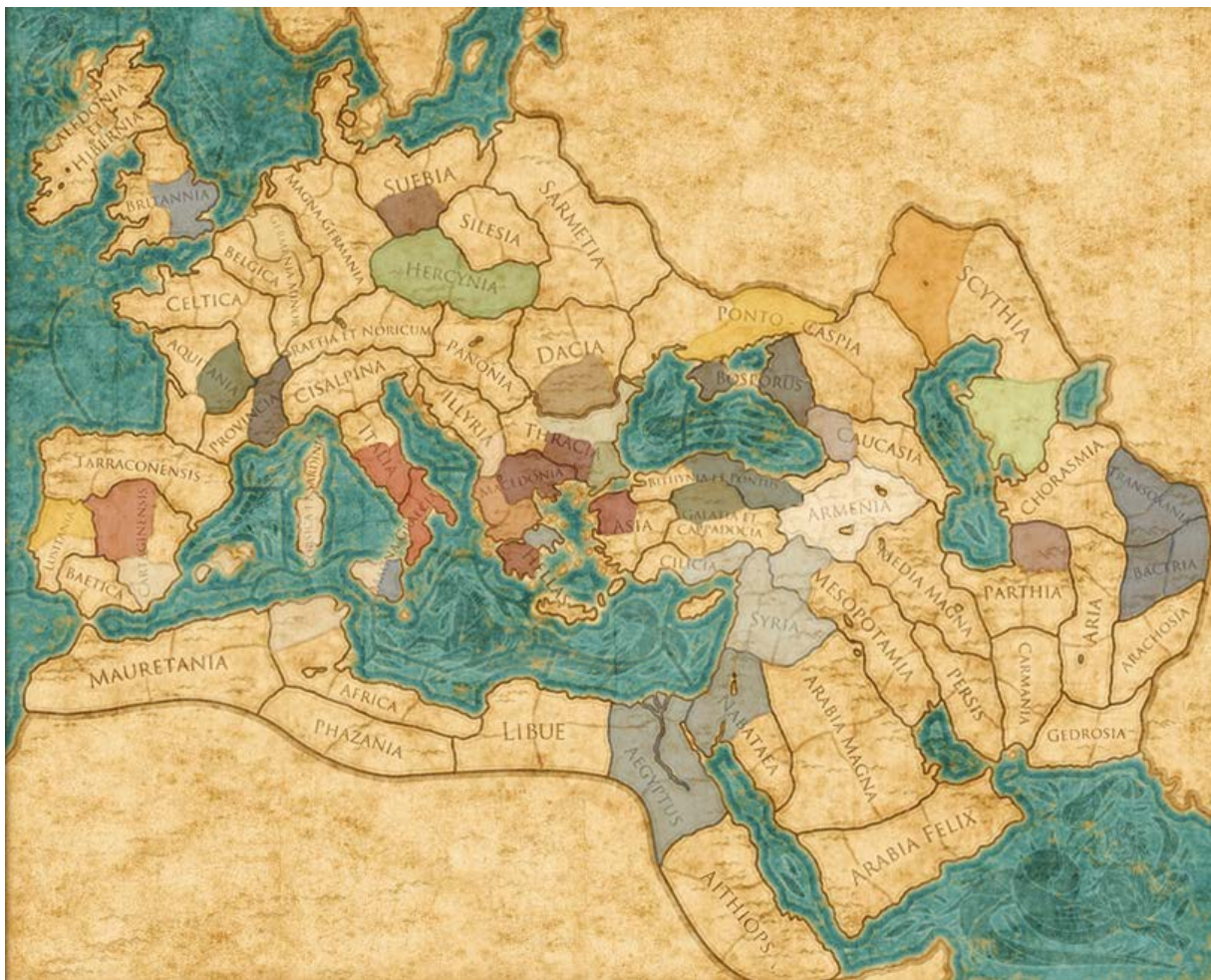
### 4.1 Fortelling eller handlingsrom

#### 4.1.1 Overblikk over *Total War: Rome II*



Figur 4.1. *Total War: Rome II*. Spillets “makronivå”, som et interaktivt kart skildret i 3D. Utsnittet viser det kartagisk-okkuperte Olisippo (dagens Lisboa) i provinsen Lusitania; i bakgrunnen er hele Iberias vestkyst. Fra kampanjen *Hannibal at the Gates*.

*Total War: Rome II* er et strategispill utviklet av Creative Assembly, utgitt for Windows-pc i 2013. Det har flere ulike spillmodi, inkludert muligheten for å utkjempe historiske slag, eller det å utfordre andre spillere til kamper over internett. Hoveddelen av spillet er derimot den såkalte “Grand Campaign”, som tar for seg maktkampen mellom stammer og nasjoner i antikkens gresk-romerske verden, over en periode på flere hundre år. Spilleets verden er sentrert rundt Middelhavet, men strekker seg helt fra Storbritannia til Sentral-Asia; den er inndelt etter byer og provinser, som de ulike aktørene kjemper om å kontrollere (figur 4.2).



Figur 4.2: Spillkartet i en “Grand Campaign”, taktisk overblikk. Sjatterte områder markerer spillbare fraksjoner.

Innenfor dette området leder spilleren en valgfri stamme/nasjon fra år 272 f.v.t., og helt frem til det romerske imperiets tid og vår tidsregning. Gjennom erobring, diplomati, spionasje, handel og andre mekanikker sikrer spilleren seg innflytelse og makt for sin nasjon, og det ultimate målet er å skape et imperium som dominerer hele den kjente verden – ikke ulikt hva Romerriket skulle oppnå i virkeligheten. Å spille en slik kampanje, gjennom hundrevis av år i spilllets tid, kan ta titalls eller flere hundre timer for spilleren.

Som tidligere nevnt må en skille mellom to distinkte deler av *Rome II*, som nesten kan regnes som ulike spill. Jeg sikter til det jeg har kalt makro- og mikronivåene. På makronivå står tiden i praksis stille; dette er ekvivalenten til en statsleder eller hærfører som står lent over et kart, inndelt i byer og provinser, med brikker som representerer plasseringen av ulike styrker og ressurser.<sup>17</sup> Denne delen av spillet er “turbasert”, det vil si at hver spiller/aktør gjør sine trekk etter tur – ikke ulikt sjakk. Her kan en mønstre tropper og skip, og styre bevegelsene til deres respektive hærer og flåter. En kan inngå diplomatiske avtaler og traktater med andre nasjoner, bruke spioner og diplomater til etterretning og sabotasje mot dem, eller – selvsagt – *angripe*. Ikke minst er det her at en bygger opp- og administrerer byer og provinser; kontroll over disse er til syvende og sist hele målet med spillet. *Infrastruktur* er svært viktig: Hvordan en administrerer byene er avgjørende for parametere som matreserver, inntekt, og hvilke typer tropper som kan mønstres i provinsen. En må også passe på å ha tilstrekkelig med “offentlig orden”, da dårlig styresett kan lede til stagnasjon, eller til og med væpnet opprør.

Når en har utført sine tilgjengelige trekk, klikker en på knappen merket “End Turn” – og effektene utspiller seg. I fasen mellom turene, når de andre aktørene handler, kan en bli utsatt for angrep, og måtte utkjempe defensive slag (offensive slag skjer innenfor ens egen tur). Det er slagene som er den andre delen av spillet, som jeg kaller dets mikronivå. Her må en kunne ta personlig kontroll over hærene og flåtene sine, og beseire motstanderne på slagmarken (du har riktignok også muligheten til å la datamaskinen løse et slag automatisk). Det abstrakte overblikket forlates, til fordel for en mye mer realistisk skildring av bestemte hærer og slagmarker. En “zoomer” inn så tett på individuelle tropper og skip at en kan studere de enkelte soldatenes ansiktsuttrykk, bekledning og våpen. I min egen kampanje kunne jeg for eksempel finne Hannibal Barca sittende på sin krigselefant (figur 4.3).

I utgangspunktet styrer en én hær per slag, men dersom du har andre styrker i området kan disse ankomme som forsterkninger. En hær består av inntil 20 tropper, som varierer i størrelse avhengig av hva slags soldater det er; én tropp kan være alt fra fem krigsefanter, til en falanks på over 100 mann. Flåter består på samme måte av inntil 20 individuelle skip. I slag kontrollerer en hver enkelt tropp/skip; her er det ikke turbasert, men alt foregår i realtid. En styrer dem ved å gi kommandoer, som hvor de skal stå, hvem og hvordan de skal angripe,

---

<sup>17</sup> Analogien med spilleren som hærfører er treffende, fordi en ikke spiller som “en nasjon” som sådan, men nærmere bestemt som et dynasti innenfor den. Blant de største aktørene, som Den romerske republikk og Kartago, finnes det her flere distinkte dynastier som kjemper om makten, og truer med intriger og borgerkrig. Mange av skikkelsene, som også kan utpekes som generaler og admiraler, er historiske.



formasjoner, og så videre. Det vil ikke si at en har full kontroll over dem; dersom moralen er dårlig, slaget går imot dem og/eller en tropp havner i en vanskelig situasjon, kan de snu og flykte. Troppene kan være svært ulike i form og funksjon, og det er viktig å kjenne deres styrker og svakheter. En må i det hele tatt kunne mestre militær taktikk for å overliste motstanderen og komme seirende ut av et slag.



Figur 4.3: Hannibal Barca på slagmarken i spillets “mikronivå”. Kartagos faner i bakgrunnen.

#### 4.1.2 Handlingsrom og *gameplay*

Hvert medium – være det spill, bøker, film eller tv – har ulike styrker og begrensninger når det kommer til å formidle historie. Men i alle tilfeller så er den nettopp *formidlet*. Enten vi leser, ser og hører, eller spiller et verk basert på historiske forhold, så opplever vi et fragmentarisk, subjektivt og distansert utvalg av det som en gang har vært del av en mye større, opplevd virkelighet. Som historikeren Arthur Schlesinger Jr. har sagt det:

History is not self-executing. You do not put a coin in the slot and have history come out. For the past is a chaos of events and personalities into which we cannot penetrate. It is beyond retrieval and it is beyond reconstruction. (...) All historians are prisoners of their own experience and servitors to their

own prepossessions. We are all entrapped in the egocentric predicament. We bring to history the preconceptions of our personality and the preoccupations of our age (Schlesinger Jr. 2006).

Når det er snakk om historiske verker av alle slag, er det derfor også problematisk å trekke skarpe skillelinjer mellom diktning og fakta. Noen fullstendig objektiv formidling er umulig, og selv den mest møysommelig detaljorienterte historiker vil ofte selv måtte fylle inn gapende tomrom etter beste evne, for å kunne fortelle et sammenhengende narrativ. “Historien” er dette overordnede narrativet vi sitter igjen med etter tusener av år med slik innsats, men “fortiden” er til syvende og sist noe ganske annet.

Om selv de mest omfattende historiske bøker eller dokumentarer er problematiske som kilder til historisk informasjon, da er det ytterligere to faktorer som problematiserer den historiske fremstillingen i et spill som *Total War: Rome II*. For det første er dette et produkt laget for underholdning, snarere enn forskning eller utdanning. Det er på denne måten nærmere beslektet fiksjonsfilm og historiske romaner, enn til dokumentarer og akademiske verker. For det andre kan spilleren påvirke hva som skjer. Dette alene synes å ekskludere muligheten for samtidig å kunne snakke om trofaste gjengivelser av et historisk hendelsesforløp. For å forstå hvordan spillet i det hele tatt kan sies å formidle et innhold, må det derimot ikke diskuteres som et bestemt “forløp” overhodet, men snarere som et *handlingsrom*, definert av regler og mål (jf. arbeidsdefinisjonen i kapittel 2). Videospill har til felles med film og tv at innholdet formidles gjennom lyd og bilde, fortrinnsvis på en tv eller pc-skjerm med et lydanlegg. Men disse kan ikke uten videre diskuteres på samme premisser. I bøker og film vil både historien og presentasjonen være lik fra gang til gang. I spill fordres det altså at spilleren har mulighet til å utforske og handle innenfor omgivelsene; vi snakker ikke bare om å se og høre, men å *gjøre*. Da kan heller ikke progresjonen skje i noen låst sekvens. Hva som skjer, når, og i hvilket tempo, må til en viss grad være opp til spilleren.

Spill kan kalles mer åpne – i rom og tid – enn andre medier; det vil ikke si at de er *fullstendig* åpne. Tvert imot legges det strenge føringer for hvilke handlinger som er tilgjengelig for spilleren til enhver tid. Salen og Zimmerman beskriver det å spille som “free movement within a more rigid structure” (2004, 304), hvilket er treffende. Det oppstår en spenning mellom frihet og begrensninger, og det er i dette spenningsfeltet at spillaktiviteten gjøres mulig og mettes med mening. Et nyttig eksempel, som riktignok ikke (nødvendigvis) er et videospill, er sjakk. Sjakk spilles på et kvadratisk brett med 64 ruter, vekselvis hvite og svarte. Hver spiller starter med 16 brikker, som hver kan bevege seg etter visse regler. Målet

er å plassere motstanderens konge i en situasjon der den er truet, og ikke kan vernes med et lovlig trekk. Kongen er da satt i “sjakk matt”, og spillet er avgjort. Sjakkspilleren presenteres altså med utfordringer og problemer (utmanøvrere motstanderen), samt verktøy til å løse dem (brikker som kan bevege seg– og slå ut motstanderen etter visse regler), i håp om å nå et gitt mål (sette den andre kongen sjakk matt). Dersom det ikke fantes strenge regler og begrensninger for hvordan hver brikke kunne bevege seg, ville spillet kollapse i anarki. Men dersom spilleren ikke hadde hatt frihet til å improvisere og overraske innenfor disse rammene, ville spillet blitt tilsvarende meningsløst. Til tross for de strenge begrensningene har spilleren faktisk nærmest ubegrenset med muligheter: Det sies at det kan eksistere flere unike sjakkspill enn det er atomer i universet.

Det er dette spenningsfeltet mellom frihet og begrensninger jeg kaller spillets handlingsrom. Alt det som faktisk foregår innenfor dette spenningsfeltet, er på sin side det som på engelsk kalles *gameplay* (noen ganger oversatt til norsk som “spillbarhet” eller “spillflyt”). *Gameplay* er bestemt på den ene siden av spillet på systemnivå, og på den annen side av spilleren. Det som er spesielt med begrepet, som ikke fanges på samme måte i noen norsk oversettelse, er at det altså viser til *både spillet og spilleren*, eller rettere sagt til selve interaksjonen mellom dem. Det som utspiller seg i en film er tydelig distinkt fra akten å se på den; handlingen i et spill og akten å spille er derimot to sider av samme sak. Kort oppsummert så er det bare gjennom regler og begrensninger at spillene kan fungere eller formidle noe som helst; dette fordrer på sin side interaktivitet, og at fortellerrollen erstattes med *gameplay*. Dette er en vesensforskjell mellom spill og andre medier, som har konsekvenser for hva og hvordan de kan sies å formidle eller fortelle noe, og dernest hva en kan lære av dem.

### 4.1.3 Ikke hva, men hvordan

Om *Total War* kan sammenlignes med sjakk, er det lett å se at det er problematisk som en kilde til historielæring i seg selv; historien i spillet kan og vil utspille seg radikalt annerledes enn den gjorde i virkeligheten. Harry J. Brown, i boka *Videogames and Education* (2008, 130), skriver at “*Rome* has been praised as ‘the very definition of an epic strategy game’, but the depth, complexity and playability has little to do with fidelity to the historical record”.<sup>18</sup> Ikke bare kan spilleren styre handlingsforløpet, men *Total War*-spillene har også blitt kritisert

---

<sup>18</sup> Han snakker om forløperen til *Rome II*, det originale *Rome: Total War* fra 2004; disse er like nok til at jeg her kan diskutere dem under ett.

for å ikke være tro mot historien selv der forholdene er utenfor spillerens kontroll (det som ikke vil berøres av *gameplay*). For eksempel er det ikke nødvendigvis slik at geografiske omstendigheter og kronologien av diverse hendelser, slik som hvilke byer som var grunnlagt på et gitt tidspunkt og hvem som kontrollerte dem, er korrekte ved spillets start. Det er ikke her snakk om tabber eller mangel på forarbeid fra spillutviklernes side; dette er bevisste valg som er gjort for å skape bedre balanse i spillet. “Although the Creative Assembly (...) relies on careful historical research, they sacrifice accuracy for playability,” skriver Brown (2008, 131). Nettopp dette – den engasjerende opplevelsens forrang over realisme – kan sies å være det som skiller et spill fra en simulasjon.<sup>19</sup>

Jeg prøver heller ikke her å forsvare spillet som en tro skildring av virkeligheten eller en erstatning for annen læring. Men det er også bare dersom en anser spillene som en erstatning for historiebøker og dokumentarer at alt dette blir problematisk. Dette anerkjenner også Brown, i et sitat som går nettopp på potensialet i spillets handlingsrom. Han snakker her om *Medieval II: Total War*, et spill i samme serie som foregår i Europa mellom år 1080 og 1540. Disse spillene er nemlig ikke først og fremst egnet til å vise hva som skjedde, men snarere *hvordan ting skjer*:

*Medieval II* gets a lot wrong – the location of North America, for instance – but it offers legitimate insight into the larger patterns of causes and effects by illustrating the complex interrelations between individual personality, economy, technology, politics, population, popular feeling, diplomacy, war and chance (Brown 2008, 132).

På denne måten formidler spillene en type informasjon – kanskje rettere sagt opplevelse – som er kvalitativt distinkt fra den som finnes i lærebøkene. Her kan spilleren oppleve i praksis betydningen av solid infrastruktur og god styresett for å administrere et (virtuelt) rike. Videre får en for eksempel prøve seg på politikk og diplomati med andre nasjoner, og det er helt nødvendig å mestre militær taktikk og å kunne ta raske avgjørelser for å lykkes i spillet. Her må en også bruke de samme militære enhetene som var tilgjengelige for hærførere i den aktuelle perioden, inkludert svært mange underdelinger av for eksempel kavaleri, fotsoldater, beleiringsvåpen og skip – en vil ha en praktisk erfaring av at en gresk falanks har andre styrker og svakheter enn en enhet med romerske legionærer, og at de dermed må anvendes på en annen måte i kamp. Spill, ifølge Jesper Juul, er “halvveis virkelige”. Hendelsene utspiller

---

<sup>19</sup> I et spill (om det skal kunne kalles et spill) vil en prioritere underholdning eller ekspressivitet, fremfor troverdighet eller realisme; husk fra min arbeidsdefinisjon at spillopplevelsen er “sitt eget mål”. Spill bruker virkeligheten som utgangspunkt, men vraker det autentiske til fordel for det engasjerende når disse kommer i konflikt (Whitton 2014, 146). Simulasjoner, på den annen side, prøver å lage læringsomgivelser som er autentiske, som speiler virkeligheten til punkt og prikke.

seg innenfor et virtuelt rom, men problemene og utfordringene som presenteres er like fullt reelle, og må overkommes av en aktiv spiller i den virkelige verden (Juul 2005). I *Total War* får spilleren her en deltagende rolle i historiske scenarier, der en virkelig (i alle fall langt på vei) må tenke som et statsoverhode og en hærfører for å lykkes. En må forstå historien som *prosess*, som er en helt annen form for innsikt enn et narrativ eller en liste over faktaopplysninger (se diskusjonen om spill, læring og semiotiske domener i kapittel 4.3).

## 4.2 Virkelig og virtuell krig

### 4.2.1 Hannibals krig mot Roma

Når jeg skriver om tangential læring i denne oppgaven, argumenterer jeg for at spillere i noen tilfeller kan fatte interesse for “informasjon de blir eksponert for” i situasjoner der de er underholdte, selv om de ikke har andre mål enn spillopplevelsen i seg selv. Men hvilken informasjon er det så en blir eksponert for? Dette vil jeg gå nærmere inn på her. Jeg baserer dette først og fremst på en nedlastbar utvidelse til *Rome II*, som heter *Hannibal at the Gates*. Her varer kampanjen i 16 år, i stedet for 300. Sett i forhold til hovedkampanjen så foregår *Hannibal* på et mindre, men mer detaljert kart over middelhavsområdene, som omfatter Nord-Afrika, Den iberiske halvøy, Sør-Frankrike og Italia. Det er også 12 “turer per år”, i stedet for bare én, slik at det krever 192 turer å spille gjennom de 16 årene. Årsaken til at jeg snevrer meg inn er derfor ikke å korte ned spiltiden, men for å kunne fokusere på en kortere (om enn fortsatt svært innholdsrik) historisk periode. Jeg vil se på de historiske, faktabaserte byggesteinene som ligger til grunn for spillets verden, og hvordan de her kommer til uttrykk.

Nærmere bestemt foregår *Hannibal at the Gates* under den andre punerkrigen. Denne startet i år 218 f.v.t., det året den unge, kartagiske generalen Hannibal Barca så berømt krysset alpene inn i Italia med sine krigsefanter, og utfordret den romerske overmakten på sin egen jord. Krigen varte helt til 201 f.v.t., mens spillkampanjen slutter noe tidligere, i 202 – det året der Hannibal ble beseiret, i slaget ved Zama, utenfor Kartago. Jeg vil her kjapt skissere det overordnede handlingsforløpet i spillet og i virkeligheten, i hva de har til felles og hvor de skiller lag. Jeg vil kort drøfte de ulike hærene og deres ledere, og se på andre aspekter av den antikke verden som berøres i spillet. Jeg håper dermed å kunne si noe om hvordan dette når gjennom til– og kan engasjere spilleren; jeg vil også gå nærmere inn på hva en kan lære av spillet i seg selv.



Andre punerkrig var en konflikt i enorm skala, med romere og kartagere som hovedpartene på hver sin side – de to rivaliserende maktene i Middelhavsområdet den gangen. Dette var en av tre etterfølgende kriger disse utkjempet mellom år 264 og 146 f.v.t., der det til slutt var romerne som kom seirende ut, og Kartago ble eliminert. Den direkte årsaken til krigen var at Hannibal erobret byen Saguntum på Den iberiske halvøy (dagens Spania), en by under romersk beskyttelse (Goldsworthy 2012, 144-45). På de 23 årene siden Kartago kom tapende ut av forrige krig, hadde de under Barca-familien bygget opp en sterk tilstedeværelse der på Iberia, og sikret verdifulle territorier og ressurser. De var hevnlystne etter forrige generasjons nederlag mot Roma, og ivrige etter å provosere rivalen. Denne gangen ville Hannibal ta kampen til fiendens egen jord, og etter erobringen av Saguntum tok han hæren sin nordover – mot alpene.

Flere berømte slag fant sted i de første månedene og årene etter Hannibal ankom Italia. Først kom slaget ved Trebia på tampen av år 218, og bakholdet ved innsjøen Trasimene neste sommer. Begge var store, uventede nederlag for romerne. For å gjøre slutt på invasjonshæren en gang for alle, mønstret de sin største hær noensinne, og på sensommeren 216 f.v.t. møtte de Hannibal ved Cannae i regionen Puglia, øverst på Italias “hel” sør i landet. Romerne og deres allierte telte anslagsvis 80 000 infanteri og 6 000 kavaleri, mot Hannibals 40 000 fotsoldater og 10 000 til hest (Goldsworthy 2012, 200, Healy 1994, 73). I en manøver som fortsatt undervises på moderne militærakademier, klarte Hannibal å sette fiendens kavaleri ut av spill, og dernest å omringe den større, romerske hæren. Det ble en massakre; det er anslått at over 45 000 romere ble drept. Det var en knusende seier for Hannibal, og et skjellsettende, sjokkerende tap for den romerske republikken (Goldsworthy 2012, 210-13, 217). Roma var i kne, så nære som republikken noensinne var å falle. Men de klarte å holde seg fattet og forent mot fienden, og 15 år senere var det nok en gang romerne som skulle triumfere.

Det er like etter erobringen av Saguntum, mer enn to år før Cannae, at *Hannibal at the Gates* begynner. En kan enten velge å spille som Roma eller Kartago, eller som en av tre mindre fraksjoner som ble berørt av krigen: arevací, en keltiberisk stamme som holdt til sentralt på Iberia; lusitani, et folkeslag som fra gammelt av holdt til vest på halvøya, i dagens Portugal; eller Siracusa – den greske bystaten på Sicilia. Som sistnevnte starter en inneklemt mellom to krigende stormakter, og en må bruke allianser, erobringer og politisk spill for å overleve og dra nytte av situasjonen; som en av de iberiske klanene vil man ha et helt annet perspektiv, nemlig møtet med de kartagiske hærene som tar seg inn i deres områder. En kniver om

kontroll gjennom diplomati, allianser og ren maktbruk. Også i historien, ikke minst på Den iberiske halvøy, var allianser med lokale grupper og stammer en svært viktig del av krigføringen for både Kartago og Roma (Goldsworthy 2012, 246-8, D'Amato, Salimbeti, og Rava 2014, 21-22), og i spillet kan en altså se konflikten fra disse gruppenes perspektiv. Ved å spille godt, kan en også gi dem en større rolle enn de hadde i virkeligheten; det er fullt mulig at det er lusitanerne som reiser seg som en stormakt (i min kampanje ble de derimot helt eliminert). En ser dermed at spillet både kan og vil vike fra det historiske narrative.

Både spillets tittel (*Rome II*) og navnet på denne kampanjen taler seierherrens perspektiv: det er romere som har “Hannibal ved portene”.<sup>20</sup> Idet jeg kontrollerte Kartago i min gjennomspilling, legges det allerede i tittelen føringer for hva som bør skje – nemlig å ta en hær inn i Italia. Spillet gir deg konkrete målsettinger, i tråd med historiske scenarier (for eksempel å ta over enkelte områder, eller å utvikle en gitt teknologi). I et filmklipp som introduserer kampanjen, som også i den historiske informasjonen i spillets innebygde leksikon, får en også et motiv: revansje.<sup>21</sup> Her er et utdrag om Hannibals bakgrunn og motiv, hentet fra spillet:

Hannibal (...) was a son of Hamilcar Barca, a Carthaginian leader who had fought in the First Punic War (...) Afterwards, Hamilcar conquered Iberia to regain Carthage's lost fortunes, exploiting the silver deposits found there to pay its war reparations to Rome and make his nation powerful again. He famously made his young son swear that he would 'never be a friend of the Romans.'

For dem som spiller som Roma gis det et lignende motiv, fokusert gjennom Hannibals motsvar og nemesis, mannen som skulle beseire ham ved Zama: Scipio Africanus.

The man who became known as Scipio Africanus was the son of, and named for, Publius Cornelius Scipio, who was a consul of the Roman Republic during the Second Punic War. Although the elder Scipio was eventually killed in battle in 211BC in Iberia, at the hands of Hannibal Barca's brother, Hasdrubal, at 18 it is said that the young Scipio saved his father's life at the Battle of Ticinus by charging the enemy with what Polybius referred to as 'reckless daring'. He survived that battle, as well as the massacres at Trebia and Cannae. Though focused on achieving ultimate Roman victory, Scipio had endured enough personal loss to desire vengeance on Carthage, and the Barcid clan particularly.

Dette siste er ingen overdrivelse: Ikke bare Scipios far, men også hans onkel Cnaeus ble drept i kamp, for barcidenes hånd, på Iberia (Goldsworthy 2012, 251-3).

---

<sup>20</sup> Det samme gjelder for navnet på den historiske konflikten. Romerne kalte det kartagiske folk for punere, derav “punerkrigene”; dette fordrer et romersk subjekt, og punerne som “de andre”. Navnet er etymologisk beslektet med fønikere, folket som kartagerne stammet fra (se Goldsworthy 2012, 26-27).

<sup>21</sup> Det er interessant at slik bakgrunnsinformasjon og “fakta” eksisterer eksternt for- og uavhengig av handlingsrom og *gameplay*; dette formidles gjennom andre modaliteter, slik som tekst og film. Spill er (per min arbeidsdefinisjon) noe en oppsøker for sin egen del, men det å fordype seg i spillets tekstdatabaser og filmbibliotek innebærer å suspendere *gameplay*. Det er dermed i seg selv en form for tangential læring.

Men spilleren er selvsagt ikke bundet av slike personlige følelser eller for den saks skyld spilllets insentiver, som en simpelthen kan overse eller anse for krydder. Når spillet er i gang, er det helt åpent hva som vil skje. Sagt på en annen måte: Startbetingelsene minner om den historiske situasjonen, men det er ikke noe krav – eller nødvendigvis et klokt valg, ettersom hvordan det utspiller seg – å sikte Hannibals styrker mot alpene og prøve å repetere historien til punkt og prikke. Spilleren må snarere reagere på trekkene til motstanderen, og til enhver tid handle deretter. I min egen kampanje som Kartago kom jeg i konflikt med iberiske og keltiberiske stammer da jeg prøvde å ekspandere nordover (i virkeligheten kom Hannibal seg gjennom via en kombinasjon av allianser, bestikkelser og trefninger, med store tap underveis; se Goldsworthy 2012, 163-66). Hendelser ellers i landområdene mine krevde samtidig at jeg rettet oppmerksomheten mot å få et jerngrep over Iberia, samt beskytte både mot opprør og senere mot romersk-sicilianske ekspedisjoner i Nord-Afrika, før jeg i det hele tatt kunne tenke på å sende mine egne styrker over havet eller fjellene.

I virkeligheten, som i spillet, foregikk mye av krigen utenfor Italia. Etter hvert som den historiske krigen begynte å snu i Romas favør, ble Kartago latt i stikken av allierte iberiske stammer og nord-afrikanske kongedømmer. For eksempel kollapset Kartagos grep om Iberia fullstendig mellom år 210 og 205 f.v.t., i møte med romerske styrker under Scipio Africanus' ledelse. Dette var en bragd Scipio kunne gjennomføre takket være lokale allierte (Goldsworthy 2012, 246-48, 284-85). Til forskjell, gjennom først å få full kontroll over begge områder, og dermed eliminere eller integrere de stammene som i virkeligheten ble en trussel for Kartago, hadde jeg i spillet et mye bedre fundament for å ta krigen til italiensk jord. Først i årene rundt 210 tok jeg krigen mot Italia på to fronter, både over alpene og gjennom Sicilia. Da Scipio stod ved Kartagos porter i virkeligheten, i år 202 f.v.t, var det i spillet helt motsatt.

#### **4.2.2 Spilleets byggesteiner**

Akkurat som at Kong Leonidas er en fellesnevner for filmen *300* og for antikkens historie, finnes det her en rekke overlapp mellom spill og virkelighet. Hannibal og Scipio Africanus er to av dem; det samme er for eksempel arevaci og lusitani-klanene. Et mønster som går igjen blant informantene for denne oppgaven, er at de oppgir at historiske spill på denne måten gir dem et rammeverk, et sett med “knagger” å henge informasjon på, rundt de tidsepokene der handlingen utspiller seg. For eksempel Brage, på spørsmål om hva han opplever å ha fått ut av å spille dataspill, svarer:

... for det første så er det jo underholdende, og så opplever jeg at jeg tilegner meg en del rammekunnskap, om den perioden eller settingen som spillet blir satt i. Som man som regel ikke kan ta for god fisk, eller på *face value* [sic], men det informerer deg om hva som finnes. For eksempel, hvis [du spiller] *Rome: Total War*, så vil det lære deg hvilke land, hvilke kulturer [det er] som faktisk finnes i denne verden på dette tidspunktet. Sånn at du faktisk vet at det er ikke bare romere.

Dette rammeverket kan deretter, for dem som fatter interesse for disse forholdene, bygges ut med informasjon fra andre kilder. På spørsmål om han noen gang stanser spillet for å undersøke noe av informasjonen han kommer over der, svarer Cedric:

Absolutt, det gjør jeg hele tiden. Du har jo spesielt sånne situasjoner der du kommer over nye ting, [når et eller annet popper opp] i et spill. For eksempel hvis du leser om romerske legioner, og så kommer det et nytt navn. Enten en person, eller en del av den romerske hæren. Så [tenker du, hva i all verden er dette her for noe], og så må du bare gå inn på Wikipedia og begynne å lese. Det skjer nesten hele tiden.<sup>22</sup>

Jeg vil i det følgende se nærmere på noen flere av byggesteinene som er felles for spillet og historien. Først vil jeg se på det en kan lære av spillet i seg selv; nærmere bestemt vil jeg ta som eksempel at man opplever betydningen av god infrastruktur for å kunne føre krig. Dette handler, som beskrevet ovenfor, om spilllets evne til å formidle historiens “hvordan”. Så vil jeg vise noen områder der det er sannsynlig at spillere opparbeider videre kunnskap *utenfor* spillet, i form av tangential læring.

Når en ser på dette spilllets byggesteiner, er det ikke tilstrekkelig å se på soldater, hærer og hærførere alene. Det er en grunn til at spillserien heter “Total War”: De krigende hærene eksisterer ikke i isolasjon, men er del av større samfunn, som i høyeste grad er involverte. Slagmarkene er ofte byer, soldatene borgere. Fellesnevnerne mellom spill og virkelighet – det en “eksponeres for” – inkluderer dermed ikke bare soldater og hærførere, men byer og provinser, samfunn og infrastruktur. Som Brage sa det,

... her er det et sett med reelle forutsetninger som ligger til grunn, som gjør at ting blir sånn som de blir. Som ikke bare [er et] rent personnarrativ, da. Som det jo ellers ofte blir [på skolen eller i bøker]; det blir et spørsmål om “kong sånn og sånn, gjorde sånn og sånn”. Fordi han hadde lyst. Altså, mens man ikke forklarer hvorfor (...) Hvorfor kunne han gjøre det, hvorfor har ikke alle de andre gjort det også?

Det er blant annet fordi “kong sånn og sånn” hadde brød og sirkus – og bykloakk.

Det du kan lære av dette her, hvis du ikke kan dette fra før av, så vil du lære det at det faktisk er viktig å ha infrastrukturen på plass (...) Sånn som i *Total War*, så kan du ikke krige med mindre du har

---

<sup>22</sup> Informantene oppgir at de først leter etter videre informasjon, i Eskilds ord, på “Google og Wikipedia. Det er stort sett der jeg finner kunnskap først”. Ask sier på samme måte: “Det er jo alltid nettet som er første stoppested. Jeg starter alltid med et Google-søk”. Men det er et poeng at dette nettopp er “første stoppested”. Ask sier senere at “det starter med at en begynner å se på enkle Wikipedia-sider, [men kan lede videre] til at en plukker opp en bok, for eksempel”. Eskil (som jeg kommer tilbake til i neste kapittel) holder ikke som ankepunkt mot Wikipedia at det som står der (om historie) er *feil*, men at det ikke står *nok*.

bykloakk. For da blir det opprør når du går ut av byen. Levestandarden må være høy nok, eller tilfredsheten må være høy nok, til at du [faktisk kan] slippe unna med det.



Figur 4.4: Detalj fra figur 4.1. Provinsen Lusitania består av tre byer/bosettinger, hvorav Olissippo (Lisboa) er hovedstaden. De ulike byggene er fargekodet etter kategori; romertallene viser byggets nivå.

En viktig del av spillet er å reise– og administrere bygninger i de byene en kontrollerer. Disse er delt inn i kategorier som offentlige, religiøse og militære bygg, havner, jordbruk, industri og hygiene (som bad og akvedukter) (figur 4.4). De konkrete byggene varierer ettersom hvilken nasjon du spiller; dersom du har råd, og har utforsket de nødvendige teknologiene, kan hvert av dem oppgraderes inntil tre ganger (se romertallene i figur 4.4) for å få ulike bonuser og/eller større omsetning (men vil også kreve større matlagre, gå ut over den offentlige orden, e.l.). Hver av dem spiller igjen inn på faktorer som inntekt, offentlig orden og matoverskudd. Mat og penger er nødvendig for å mønstre og opprettholde hærer, samt å bygge byer og skip; mangel på offentlig orden vil føre til stagnasjon og opprør. Uten en solid infrastruktur kommer en altså ingen vei. En reflektert spiller vil formodentlig trekke paralleller mellom verdien av infrastruktur i spill og virkelighet. Men spillet “underviser” ikke disse tingene direkte. Cedric sier at “... setter du deg ikke inn i at du er Roma på den tida, så blir det jo bare en spillmekanikk”. Du kan ganske riktig se på akvedukter, amfiteatre og markeder som spillmekanikker: det at de bidrar til økt levestandard og flere tilgjengelige ressurser, er noe som gagnar spilleren direkte.

De fem jeg snakket med, tror alle at det er fullt mulig å spille *Total War: Rome II* uten spesielle forkunnskaper om historien, så lenge spilleren i alle fall opparbeider en forståelse av soldater, taktikker, bygninger og teknologier som mekanikker. Dette er et minimum, fordi *Total War* er avansert nok til at en ikke kan mestre det uten en viss dedikasjon. Som Derek sier det, “du vil rett og slett ikke forstå hva du skal gjøre”. Du må tenke som en general: “... ”

altså, du får fordeler ved å ha lest *Art of War*, liksom. Når du spiller. Så det er kjempespesielt. Men også veldig gøy”. Om det stemmer at en få fordeler på denne måten, så avslører det at spillets mekanikker, til en viss grad, også er *historiens*, eller virkelighetens, “mekanikker”. Dette er noe en spiller ikke blir fortalt, men kan forstå intuitivt. Som en bevisst og eksplisitt innsikt, er det en slutning en må trekke på egenhånd.



Figur 4.5: Infoskjerm om enheten hastati, slik som finnes for alle spillers enheter. Nedenfor på samme skjerm følger historisk/kvalitativ informasjon.

De ulike bygningene og styresettene en finner i *Total War* har altså både et spillmekanisk og et historisk aspekt. Det samme gjelder hærene: en kan se tropper av hastati og numidisk kavaleri som historiske militærenheter, eller simpelthen som redskaper for å vinne slag. Fra sistnevnte perspektiv så er disse ganske riktig forbundet med kvantitative verdier; for eksempel gjør de så og så mye skade mot visse typer fiender (tatt i betraktning variabler som moral, erfaring, terreng og værforhold). Et konkret eksempel kan være de nevnte hastati. Den harde kjernen i de romerske legionene, nemlig tre linjer av tungt infanteri, var mønstret blant borgere med eiendom, som kunne stille med eget utstyr. De yngste, med minst erfaring (og dårligst utstyr), utgjorde første linje. Det var disse som ble kalt hastati (Goldsworthy 2012,

45-6). Hvis en høyreklikker på denne enhetens symbol i spillet, får en opp informasjonspanelet som er vist (i et utsnitt) i figur 4.5. Her kan en lese om dem med hensyn til deres funksjon i spillet, altså den *kvantitative* informasjonen. For eksempel hva det koster å opprettholde en tropp, hvor mye skade de gjør, hvor godt beskyttet de er mot ulike typer angrep, og deres moral – det vil si, hvor hardt de vil kjempe og hvor lenge de holder stand. Nedenfor følger en *kvalitativ* beskrivelse. Denne vil jeg gjengi, da det er et eksempel på den typen historisk (men også taktisk) informasjon som er tilgjengelig i spilllets leksikon, for hver av spilllets mange tropper og skip, bygninger og teknologier:

During the 4th Century BC the Romans abandoned the phalanx in favour of armies consisting chiefly of hastati, principes and triarii. These were deployed in maniples: compact blocks of men, arranged in checkerboard formation. This allowed flexibility when moving across the battlefield, particularly when compared to the sluggish movements of a solid pike phalanx. Like most sophisticated city-states of the ancient world, Rome expected its men to fight, and supply their own war gear when they did so. A cynical observer might be tempted to note that the manipular Legion also made sure that the hierarchy of Rome was preserved. The youngest and least wealthy became hastati, the first line of battle in a Roman Legion. Behind them came the second line of principes, older and richer men, and finally came the triarii, the most experienced warriors. ‘Going to the triarii’ was a Roman saying that came to be used in all kinds of situations, implying that everything else had been tried and found wanting.

Alle disse enhetene – hastati, principes, triarii – og mange titalls flere er det mulig å mønstre (og, i leksikonet, lese og lære om) i *Total War: Rome II*.

Dette er også nettopp den typen ting Cedric tenker på når han sier at “et eller annet popper opp”, som han vil lese mer om. Både han og de andre informantene snakker ofte detaljert om spesifikke typer tropper og deres betydning, samt historiske taktikker og slag, noe som vitner om at dette har funnet sted. Noe av informasjonen kommer også fra inne i spillet. Her er Ask:

Jeg brukte jo den [databasen] som var i *Rome I*. (...) Du kunne få ganske mye informasjon ved å høyreklikke (...) de ulike enhetene. Hastati, for eksempel – hvem er de, hva slags utstyr har de, hvor kommer de fra? De er ‘conscripts’ [vernepliktige] som blir hentet inn og betaler for sitt eget utstyr, og den typen ting. Og det er klart at man lærte jo sånne små sånne ‘snippets’ av historie gjennom det.

I intervjuene ble det diskutert i hvilken grad slik kunnskap om historie var et krav, eller bare en bonus, for å lykkes i disse spillene. Eskil, for eksempel, mener at forkunnskaper ikke er nødvendig i *Total War* – men likevel en fordel. “I *Rome II* tror jeg at det er en klar fordel [med forkunnskaper]. Både å kunne litt om romersk krigføring, men kanskje også litt om politikk,” sier han, og fortsetter:

Fra et strategisk synspunkt, så tror jeg det er verdt å kunne litt om hva som skjedde. Da er det lettere å anslå hva som skal skje og hvordan du skal takle ulike utfordringer i spillet (...) Men [spesielt] på det taktiske plan, tror jeg det er en fordel å kunne litt om historie, og vite hvordan romerne faktisk slåss. Men jeg skulle ønske [at det var] viktigere enn det er. At [tropper og enheter] oppførte seg mer historisk

korrekt, sånn at det var en fordel å vite hvordan du skulle håndtere dem riktig – for å få maksimal effekt. Men til en viss grad så tror jeg at det *er* viktig.

Det er tilstrekkelig viktig til at både han og Cedric forteller at de bruker ulike enheter, formasjoner og taktikker, avhengig av hvem de slåss med – og mot.<sup>23</sup> Eskil føler “at å holde seg til hvordan romerne gjorde det, ofte er det beste”, og slåss deretter. Dette – hvordan romerne gjorde det – har han først og fremst funnet ut *utenfor* spillet. Som han forteller: “Jeg kan sikkert gå på mobilen min nå, og så er det en Wikipedia-side oppe som er relatert til *Total War*-spillingen min de siste dagene”. Men noe av det kommer også fra spillet i seg selv:

Jeg husker da jeg var liten, så visste jeg for eksempel ikke at romerne stort sett bare brukte spyd til å *kaste*. Så jeg ble litt forvirra da jeg spilte [det originale *Rome*] *Total War* de første gangene, husker jeg, fordi jeg synes det var rart at de kasta spydene og så slåss de med sverd. Så det var absolutt noe jeg lærte av *Total War*, da. Hvordan romerne faktisk brukte utstyret sitt.

Underbygget av disse intervjuene, mener jeg det er nærliggende for spillere å forstå de mekaniske og historiske aspektene ved alle spillets byggesteiner parallelt, og i tandem.

## 4.3 Spillet og hvordan det brukes

Det er ikke gitt at en som spiller *Total War* får noe læringsutbytte. Det er først og fremst et underholdningsartefakt, og jeg ser først og fremst to scenarier der det kan bli brukt aktivt til læring. For det første kan spillet brukes i undervisning på skolen, med veiledning og diskusjoner, komplementært til tradisjonelle lærebøker. Unikt for spillmediet er at det kan tilby et deltagende og “systemisk” perspektiv på historien, som skildret ovenfor. Når det spilles aktivt og kritisk (se kap 4.3.1), da kan det lede spilleren til å se verden på nye måter, for eksempel gjennom at en reflekterer over viktigheten av infrastruktur og orden for å kunne drive krig (krigens “hvordan”, til forskjell fra det “hva” som står i skolebøkene). Det kan på denne måten også legge et grunnlag for fremtidig læring. For det andre, dersom det er problematisk å se spillet som en kilde til informasjon og historisk kunnskap i seg selv, så er ikke dette en gyldig kritikk mot spillets potensiale for *tangential* læring. Her er det nettopp spillets evne til å *engasjere* som er det viktige, fremfor fakta og historisk treffsikkerhet. En husker sitatet fra Kurt Squire innledningsvis, nemlig at med tanke på læring, så kan “ ...

---

<sup>23</sup> Cedric sier for eksempel: “Jeg liker å spille [som Romerriket], fordi til slutt, så får du så mange [ulike enheter] (...) Når de kommer til et nytt territorium, kan de bygge bygninger som lar deg bruke [enheter fra det landet du er i], så du kan få elefanter og alt mulig (...) [For eksempel] jo lenger øst du kommer, der begynner det å komme sånne *horse archers* [*sic*]. Da må du bruke en annen taktikk enn du bruker mot gallere. For hvis du bare bruker sverdfolk, så når du dem aldri igjen.”



authenticity or realism [be] *less* important than raising interest in academic subjects” (2011, 36). Selve læringen, nå drevet av interesse, kan deretter forekomme utenfor spillsituasjonen.

#### 4.3.1 Semiotiske domener

Jeg har vært inne på at det å tilskrive en uavhengig eller autonom eksistens til mening og kunnskap, er et utdatert syn. Når informasjonen blir presentert i form av abstrakte utsnitt, tatt ut av kontekst, da står læringen i fare for å bli overfladisk og passiv; dyp læring fordrer at den snarere oppleves i allerede sammensatte og komplekse situasjoner. Eller som Kurt Squire sier det, “... if there is one message coming out of the learning sciences over the past 30 years, it is that learners are active meaning makers who create knowledge from experiences” (2011, 30). Informasjon vil alltid bli forstått basert på ens egne forkunnskaper, forståelse, og fordommer. En ikke bare tolker, men produserer selv mening. Gjennom en aktiv og kritisk tilnærming til stoffet kan det integreres i ens egne kunnskapshorisonter, og være med på å forme hvordan en i neste omgang oppfatter ny informasjon. Dette er relevant for min problemstilling fordi spill kan tilby nettopp slike komplekse situasjoner, der en kan knytte ny informasjon og kunnskap til egne erfaringer. De kan gi et aktivt og deltagende, fremfor et mer passivt og observerende perspektiv.

James Paul Gee tilbyr et nyttig rammeverk for denne diskusjonen, gjennom det konseptet han kaller *semiotiske domener*. Med et semiotisk domene mener han hvilket som helst felt, område eller praksis der folk tenker, handler, verdsetter og interagerer ut ifra en felles referanse (Gee 2007, 19). Tegn (i sin videste forstand; alt som er meningsbærende) vil tillegges ulikt meningsinnhold ettersom subjektet tilhører det aktuelle domenet eller ikke. Som Gee skriver: “Learning a new domain, whether physics or furniture making, requires learning to see and value work and the world in new ways, in the ways in which physicists or furniture makers do” (2007, 216). Hver av disse har sitt eget sosiale “språk”, og ved å internalisere dette, vil medlemmene bli i stand til å se og handle mot verden på nye måter.<sup>24</sup>

Gee tar som eksempel fysikkundervisningen på skolen. Dersom eleven ikke ledes til å se seg selv som en deltager i det aktuelle semiotiske domenet (fysikk), da vil læringen forbli *passiv*. En er vitne til passiv læring når studenten kan ramse opp Newtons bevegelseslover, men

---

<sup>24</sup> Språk forstått i lys av det utvidede tekstbegrepet, som grunnleggende multimodalt. Gee skriver, nærmere bestemt: “By a semiotic domain I mean any set of practices that recruits one or more modalities (e.g., oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings” (Gee 2007, 19).

likevel ikke kan svare på relativt enkle spørsmål som krever en *forståelse* av dem (Gee 2007, 24). Kunnskapen er da abstrakt, tatt ut av kontekst, og dermed meningsløs. Språkanalogien er treffende, fordi dette blir det samme som at studenten skulle lese opp engelske glosser uten å vite hva de betyr. Det sosiale språket må bli del av ens forståelseshorisont – ens identitet:

... all deep learning – that is, active, critical learning – is inextricably caught up with identity in a variety of ways. People cannot learn in a deep way if they are not willing to commit themselves fully to the learning in terms of time, effort and active engagement. Such a commitment requires that they are willing to see themselves in terms of a new identity, that is, to see themselves as the *kind of person* who can learn, use and value the new semiotic domain (Gee 2007, 54, utheving i originalteksten).

Skal læringen være *aktiv* kreves dermed en grad av innsikt (og dedikasjon) som lar eleven se og handle mot verden på nye måter – det vil si, fra “innsiden” av det semiotiske domenet der innsikten hører hjemme. Aktiv læring forekommer dersom eleven/spilleren ledes til å oppleve aspekter av verden i nytt lys, føler tilhørighet, samt danner et grunnlag for fremtidig læring.<sup>25</sup>

Det er Gee sitt prosjekt å vise at spill er særdeles godt egnet til å sette brukeren inn i et nytt semiotisk domene. Hvis et fysikk-eksperiment var et videospill, måtte du som spiller lære å se verden som en fysiker for å forstå– og å mestre det; du måtte ikle deg en fysikers identitet (forskjellen fra et virkelig eksperiment, måtte være at det ikke er eksperimentets utfall, men spillopplevelsen i seg selv, som er målet med aktiviteten). Dette skjer allerede i spill: “In video games, players learn to view the virtual world through the eyes and values of a distinctive identity (e.g., Solid Snake in *Metal Gear Solid*) or one they themselves have built from the ground up (e.g., in *The Elder Scrolls III: Morrowind*)” (2007, 216). I et spill som *Total War: Rome II* styrer en riktignok ikke en enkelt, identifiserbar karakter i spillets univers. En tar derimot rollen som statsoverhode og som hærfører. Skal en spille godt, og overvinne fienden gjennom diplomati og erobring, så må en tenke nettopp som statsoverhode og hærfører, og internalisere deres verdier og mål. For eksempel i min gjennomspilling, med Hannibal blant mine generaler, måtte jeg strebe etter å leve opp til denne historiske hærførerens bragder på slagmarken, og med det samme målet for øye: å overvinne Den romerske republikk. Slagene foregår riktignok innenfor et virtuelt miljø uten konsekvenser i den virkelige verden, men å lykkes er like fullt en reell utfordring som krever reelle ferdigheter, hvilket henger sammen med kunnskap om strategi, militær taktikk og historie.

---

<sup>25</sup> Enda bedre er det ifølge Gee om læringen er *kritisk*, men da stilles også flere krav. En må da kunne se det semiotiske domenet på et “metanivå”; fysikkstudenten må ikke bare forstå Newtons lover, men må kunne reflektere over deres plass og betydning innenfor fagfeltet fysikk. En kritisk tilnærming innebærer også evnen til å kunne utfordre grensene for det semiotiske domenet, og ikke bare tolke og reflektere over-, men *produsere* mening (Gee 2007, 24-25).

### 4.3.2 Affinitetsrom

Hvilke tegn ser en på at spillere identifiserer seg som historieinteresserte? Hvordan blir informasjonen mottatt og behandlet av spillere og spillermiljøer? I en kvalitativ studie som dette har jeg ikke grunnlag for å si hva den jevne spiller får ut av opplevelsen, men jeg vil i det følgende argumentere for at en aktiv og kritisk tilnærming til stoffet gjør seg synlig i spillermiljøer på internett, der *Total War: Rome II* (og andre spill) brukes som utgangspunkt for historisk diskusjon, egenutdanning og kreative uttrykk. Kort sagt, at den ser de overnevnte sosiale språkene i bruk. Slike møteplasser på nettet er en viktig del av spillopplevelsen for mange, og er tangential til selve akten å spille.

I kapittel 2 skrev jeg at tradisjonelle sender-mottager modeller er problematiske å bruke om dagens medier, ikke minst om spill. Jeg presenterte Henry Jenkins' alternativ, det han kaller *deltagende kultur*. I lys av et slikt rammeverk kan en forstå at James Paul Gee mener at spill helt grunnleggende er noe *sosialt*, der en er ikke kan få fullt utbytte av produktene uten å samtidig benytte seg av ressursene som skapes i spillersamfunnet på grasrotnivå (Gee 2007, 8). Uformelle møteplasser på nettet sentrert rundt *Total War*, *Civilization*, *Assassin's Creed* og andre spill kan fungere som nav for utveksling av erfaringer og/eller ressurser, de kan være sosiale samlingspunkter, og en kanal for å dele ens egne, kreative uttrykk. Rundt hvert av disse spillene finnes en rekke blogger, YouTube-kanaler og filmklipp, podcaster, forum og strategiguider, "walkthroughs" (steg-for-steg forklaringer av hvordan å spille), fan-fiction, "mods", og hjemmelagde dokumentarfilmer om det historiske hendelsesforløpet.<sup>26</sup>

Gee kaller slike samlingspunkter for *affinitetsrom* (eng., *affinity space*) (Gee 2007, 2013).<sup>27</sup> Tilknyttet *Total War*-spillene har en for eksempel portalene totalwar.com (den offisielle nettsiden) og twcenter.net (en amatørdrivet side med fokus på "mods"). På begge disse sidene finner en aktive diskusjonsforum, wiki-sider (brukerskapte leksikon), nedlastbare utvidelser og mods, videoer, skjermbilder, strategiguider og nyheter, med mer; innhold fra utviklere og spillere finnes om hverandre. Jeg har tidligere skrevet om hastati-enheten; på nettet kan

---

<sup>26</sup> Eksempler inkluderer Apolyton University, et nettbasert "universitet" laget av og for spillere av *Civilization*, som gikk sammen for å lage kurs i strategi og historie (Squire 2011, 150-55); eller YouTube-brukeren THFE Productions (en av mange aktører i denne "sjangeren"), som har laget mange timer med historiske dokumentarer illustrert med *Total War: Rome II*. Mange av disse filmene har titusener av visninger og flere hundre kommentarer (THFE 2014).

<sup>27</sup> Det er i forbindelse med læring (og som en kritikk av tradisjonell undervisning) at han lanserer dette begrepet. På skolen blir en ofte oppfordret til å oppnå bred kunnskap om et fagfelt, men han mener denne i mange tilfeller vil mangle dybde; de som besitter dypere innsikt i enkelte temaer belønnes samtidig ikke for å dele den. I affinitetsrom, derimot, kan en i større grad spille på egne styrker, benytte seg av andres lærdom, og ha flere veier enn én for å oppnå status og suksess (Gee 2013, 102).

nykommere for eksempel lære av erfarne spillere hvordan en best kan anvende disse i kamp, men også hvilken rolle de hadde i virkeligheten. Hastati var frontsoldatene i de romerske legionenes berømte kampformasjon, *triplex acies*; når en søker opp denne på nettet, vil en stor andel av treffene (per 2015) være diskusjoner og demonstrasjoner direkte tilknyttet *Rome II*.

Det å oppsøke affinitetsrom, er ikke det samme som å være del av noe et enhetlig samfunn, eller en “subkultur”. Sistnevnte synes å fordre en mye sterkere følelse av tilhørighet, og en streng avgrensing i forhold til andre grupperinger. Gee mener det er mer fruktbart å se på *selve møteplassen* enn å prøve å klassifisere deltagerne. “This alternative focuses on the idea of a space where people interact, rather than on membership in a community” (Gee 2013, 87).<sup>28</sup> Her samles folk basert på en felles referanse, og kommuniserer uavhengig av aldersgruppe, geografisk plassering, sosial klasse, eller utdanningsnivå, og de bygger videre på et eksisterende materiale som de allerede er investerte i. Viktigheten av dette siste blir oppsummert av Henry Jenkins. “More and more literacy experts are recognizing that enacting, reciting, and appropriating elements from preexisting stories is a valuable and organic part of the process by which children develop cultural literacy” (Jenkins 2008, 186). Det gjelder formodentlig også for voksne. Spillerkulturen på nettet kan gjennom affinitetsrom være en inngang til indre motivert, dyp læring.

Denne læringen, i den grad den handler om temaer som spenner over og forbi rammene til de enkelte spillene, er *tangential*. I tilknytning til slike grupper deles nemlig ikke bare ressurser som skal hjelpe en å bli god i det aktuelle spillet, men også de som er interessante eller underholdende for sin egen del (perspektiver som selvsagt kan overlappe). Gjennom interaksjon og kreativ produksjon innenfor et affinitetsrom blir det aktuelle stoffet del av ens kunnskapshorisonter. Gee skriver at “games do not teach with the game alone. They teach through good design and through associated interest– and passion-driven groups of fans on the Internet who reflect on, critique, explicate, study, and design and redesign aspects of their favorite games” (i Squire 2011, x). Her vil spillerne på eget initiativ fordype seg i stoffet, og bruke det som utgangspunkt for sine egne uttrykk.

---

<sup>28</sup> Et alternativt begrep som fortsatt tar utgangspunkt i deltagerne, men som likevel er beslektet med ideen om affinitetsrom, er det som Garry Crawford, etter den franske sosiologen Michel Maffesoli, kaller “neo-tribes”: “... individuals, increasingly detached from traditional (assigned) social categories, engage in new and fluid (elective) groups (neo-tribes) out of a search for community and belonging. Therefore, ‘neo-tribe’ (...) refers to the loose, fluid and multiple groups individuals participate in and move in and out of several times a day” (Crawford 2012, 100). “Neo-tribes” og affinitetsrom holder dermed åpent for at disse kulturene kan være uformelle og uforpliktende, og at det er glidende overganger mellom dem.

Som et konkret eksempel vil jeg trekke frem en serie videoer postet på YouTube-kanalen *Extra Credits* høsten 2013. *Extra Credits* er en ukentlig serie med animerte videoer på 5–10 minutter som, iblandet mye humor, forklarer ulike aspekter ved spillbransjen, og kommer med tips til gryende spillutviklere; den er skrevet av James Portnow, samme mann som myntet begrepet tangential læring. Serien har et aktivt publikum som diskuterer filmene, kommer med forslag til temaer, eller til og med støtter dem økonomisk med en valgfri, månedlig sum. I forbindelse med lanseringen av *Total War: Rome II* høsten 2013, ble *Extra Credits* kontaktet av utviklerne av dette spillet (Creative Assembly) med en forespørsel å lage en serie filmer om romersk historie. De skal ha fått beskjed om at de verken behøvde å nevne spillet eller den økonomiske støtten – kun spre historien om denne perioden (Portnow 2013).

Dette resulterte i en serie i fire deler kalt *Extra History – The Punic Wars*, som tar for seg handlingsforløpet i disse tre krigene, inkludert krigen mot Hannibal som er skildret over. Hver av disse filmene har fått flere hundre tusen visninger, og har aktive kommentarfelt med diskusjoner om historiske detaljer. Det er altså et eksempel på at et affinitetsrom – her en YouTube-kanal – som handler eksplisitt om spill, men som samtidig har blitt et forum for å dele og diskutere historie. Filmene nevner både spillet og dets utviklere, men det blir med en *tangens* (en berøring); spill og historieformidling eksisterer side om side innenfor samme spillermiljø, men det krever aktivitet, initiativ og deltagelse for å gå fra den ene til den andre. For dem som legger ned denne innsatsen, kan det vente en større opplevelse: Ved ikke bare å mestre spillet, men å forstå historien det bygger på, da tror jeg – basert på den foregående analysen og innsiktene fra mine informanter – at historien beriker spillet og spillet beriker historien. Til sammen kan det gi en lyst til å lære.

## 5 Narrativitet og nærvær

*Assassin's Creed: Brotherhood* (Ubisoft 2010) er et populært og tilgjengelig action-eventyr, der en spiller som figuren Ezio Auditore – en sjarmør og snikmorder – i renessansens Italia. Handlingen finner sted i Roma fra år 1499, en by som her er gjenskapt i stor detaljrikdom, og som spilleren står fri til å utforske. Gjennom Ezio blir en her dratt inn i et scenario preget av politisk spill og intriger, forankret i en mer personlig fortelling om familie og hevn. *Assassin's Creed* er ikke laget for undervisning, men jeg vil gjenta sitatet fra historiker Maxime Durand fra innledningen: “Når folk har det gøy, så lærer de”. Jeg vil her undersøke hva som i så fall gjør *Brotherhood* “gøy”, ved å plukke opp diskusjonen fra kapittel 2 om hvorfor vi spiller. Jeg vil vise at motivasjonen på den ene siden ligger i en utfordrende spillopplevelse, og på den andre i å utforske den virtuelle verden som etableres der. Denne “verdenen” er basert på historiske forhold som eksisterer forut for– og uavhengig av spillet; jeg vil her argumentere at en engasjert spiller som blir revet med av spillopplevelsen, kan ha en kort vei for også å fatte interesse for den historien som ligger til grunn.

### 5.1 Narrativitet

#### 5.1.1 Overblikk over *Assassin's Creed*-serien og *Brotherhood*

*Assassin's Creed* er en serie med videospill som startet med spillet av samme navn i 2007. I det overordnede narrative, som går på tvers av alle utgivelsene og som binder dem sammen, følger vi en konflikt som er satt til vår egen samtid. Spillene er ikke bare inspirert av historisk fiksjon, men også av science fiction og konspirasjonsteorier: En gruppe opprørere jobber her i det skjulte for å finne svar på tusener av år gamle mysterier, i et komplott der intet mindre enn verdens skjebne står på spill. Premisset for serien er at det finnes en maskin kalt “Animus”, som lar brukeren sende sin bevissthet tilbake i tid for å gjenoppleve sine forfedres minner – da disse minnene ligger “lagret i ens DNA”.<sup>29</sup> Hvert spill tar samtidig for seg en bestemt historisk periode; på tvers av de fem første utgivelsene følger vi her figuren Desmond Miles, som gjenopplever historiene til forfedre i Midtøsten under korstogene, i den italienske

---

<sup>29</sup> Premisset kan virke unødvendig komplisert, men som Derek sier det: “Det at de har tatt inn noe så useriøst, det binder faktisk flere spill sammen (...) noe de ikke ville fått til ellers. Samtidig så sier det noe om hvorfor [spilleren kan] styre historien. Sånn sett så lager de sin egen klausul [hvor de sier] at historien ikke nødvendigvis er riktig. Du spiller ikke faktisk historien; du spiller en science fiction-fortelling som går tilbake til historien. De har på en måte sikret seg mot [*sic*] at det ikke trenger å være helt historisk korrekt”.

renessansen, og senere den amerikanske revolusjon, på leting etter spor av en eldgammel konspirasjon. Miles er del av “assasiner-ordenen”, som driver et usynlig maktspill mot “tempelridderne” – en konflikt som til en viss grad er historisk, men som her transcenderer sine historiske begrensninger og gjennomsyrrer hele verdenshistorien.<sup>30</sup>



Figur 5.1: Ezio (til venstre) møter Leonardo da Vinci

*Brotherhood* er det tredje spillet i *Assassin's Creed*-serien, og det er samtidig andre del av en trilogi satt til den italienske renessansen (denne består av *Assassin's Creed II*, *Brotherhood*, og *Revelations*, utgitt mellom 2009 og 2011). Spillet er laget for spillkonsollene Xbox 360 og PlayStation 3, og altså ment for å spilles på en tv via en håndkontroller (en Windows-pc-versjon ble riktignok lansert noen måneder etter at spillet først kom på markedet). En kontrollerer en enkelt figur – Ezio Auditore da Firenze<sup>31</sup> – som er skildret i tredjeperson, altså sett bakfra eller “over skulderen”, som om fra et virtuelt kamera som svever i bakgrunnen. Etter at familien til Ezio ble forrådt og drept som følge av en politisk intrige i *Assassin's*

<sup>30</sup> Assasiner-ordenen er inspirert av en muslimsk sekt som fantes i Midtøsten under korstogenes tid. Det er her det første spillet (*Assassin's Creed*, 2007) finner sted, nemlig i “hellige land” fra år 1191. Ordet “assassin”, engelsk for snikmorder, stammer faktisk fra denne gruppen. Det kommer av det arabiske *hasjasjun*, som betyr “brukere av hasjisj” (Barstad 2009). Betegnelsen ble opprinnelig brukt nedsettende av gruppens motstandere, et resultat av deres påståtte galskap – som om de var beruset. Det ble tatt inn i engelsk og latinske språk som følge av korsfarenes legender om hvordan assasinere sporet opp og drepte sine fienders ledere på åpen gate (Barstad 2009). Det første spillet i serien stemmer dermed noenlunde overens med assasinernes historiske situasjon, men viktigheten deres blir både overdrevet og tatt ut av kontekst. For øvrig blir grupperingenes religiøse tilknytninger, spesielt snikmorderne, i stor grad satt til side.

<sup>31</sup> Ezio Auditore er hovedpersonen i spillet, men ifølge spillets fiksjon spiller en ham altså “via” Desmond Miles i en Animus-maskin.

*Creed II* (2009), faller det på ham å videreføre snikmordernes brorskap og bekjempe deres fiender. Tempelridderne ledes på dette tidspunktet av den historiske Borja-familien, som forsyner disse spillene med antagonister (inkludert Roderic de Borja, også kjent som Rodrigo Borgia eller pave Alexander IV, samt hans barn César og Lucrezia). Motivet for Ezio og spilleren er å ta hevn, å gjøre slutt på denne familiens korrupte styre i Roma, og – i lys av den overordnede fortellingen i vår samtid – å spore opp artefakter og spor etter en konspirasjon som stikker enda dypere.

Idet en starter spillet, mens innholdet laster, dukker følgende beskjed opp over skjermen: “Inspired by historical events and characters, this work of fiction was designed, developed and produced by a multicultural team of various religious faiths and beliefs”. Dette er ikke bare en ansvarsfraskrivelse, som skal rettferdiggjøre det å blande sammen fantasi, historie og religiøse temaer i spilluniverset. Her plantes det samtidig en *forventning*, om nettopp det at en skal få ta del i historien, og møte historiske skikkelser. Vel inne i spillet, som del av selve handlingen, finnes det deretter flust med referanser til virkeligheten. Enkelte av disse er åpenbare for de fleste, og setter den historiske koblingen i klartekst: Alle kjenner til Leonardo da Vinci, mange vil også ha hørt om Machiavelli. Når en møter disse i spillet, vil det gi spilleren et tydelig hint om at også andre figurer, selv om de ikke virker kjente, kan være historiske. Dette vil også vise seg å stemme, da andre sentrale karakterer inkluderer for eksempel Bartolomeo D’Alvanio (en condottiere, altså en leder av leiesoldater) og den overnevnte Borja-familien.<sup>32</sup> Det samme prinsippet gjelder for steder, bygninger og ruiner i Roma, der noen vil være åpenbare (Colosseum, Pantheon), og andre venter på å bli oppdaget.

Jeg har allerede vært inne på det å knytte lærdom til erfaringer; *Assassin’s Creed*, gjennom Romas romlige utstrekning, gir spilleren mulighet til å få stedsspesifikke opplevelser, og blant annet oppdage arkitektoniske monumenter og landemerker. Disse, som jeg vil vise nedenfor, er møysommelig gjenskapt i spillets 3D-omgivelser, og lar seg studere inngående. Videre, når det vises til at mange av spillets skikkelser, hendelser og objekter er forankret i historien, så er dette et eksempel på det jeg etter Brauer og Bente (2010) har omtalt som “pull-knowledge”: Utviklerne bruker hele veien den historiske settingen til å trekke spilleren inn i spillets verden, ved å gi dem følelsen av at de skrapet ved overflaten av noe større. Dette “større” er todelt: Det peker innover i fiksjonen, mot konspirasjonsteorien som er hele premisset for spillserien.

---

<sup>32</sup> Året etter *Brotherhood*, i 2011, var det premiere på to ulike tv-serier (en amerikansk og en europeisk) om Borja-familien, kalt henholdsvis *The Borgias* og *Borgia*, som har gjort et moderne publikum mer oppmerksom på dem. Både Derek og Eskil fortalte at de har oppsøkt disse tv-seriene som et direkte resultat av at de ble interessert i familien gjennom *Assassin’s Creed*.



Og det peker utover – mot den virkelige historien som de er inspirert av. En del nysgjerrige spillere, inkludert informantene for denne oppgaven, vil bite på agnet.

### 5.1.2 *Brotherhood* som historisk fiksjon

Basert på beskrivelsen ovenfor, er det tydelig at *Assassin's Creed: Brotherhood* har mange likhetstrekk med historisk fiksjon. Fra utsiden, eller i retrospekt, kan det ganske riktig fremstå som en tradisjonell fortelling. Definisjonen på en fortelling er godt formulert på norsk av medieviter Jostein Gripsrud, nemlig “... en framstilling av et menneskelig (eller menneskelignende) subjekt som har et prosjekt (vilje, ønske, begjær) og som gjennomlever en kjede av kausalt sammenhengende begivenheter” (Gripsrud 1999, 191).<sup>33</sup> I spillet har en et slikt subjekt, og deltar i en langt på vei forhåndsskrevet historie, drevet frem av et “prosjekt” – for Ezio, et ønske om rettferdighet og hevn. Men implisitt er det i definisjonen snakk om en *gitt* kjede med hendelser, et (fortrinnsvis avsluttet) hendelsesforløp som fortelleren har en viss avstand til. En slik avstand finnes ikke i et spill, som aldri er helt likt fra gang til gang. Forvirringen, det å sidestille spill og fortellinger, oppstår fordi vi analyserer hendelsene i etterkant – når forløpet fremstår enhetlig og endelig.<sup>34</sup>

I *Assassin's Creed* og mange andre spill gis spilleren en virtuell tilstedeværelse gjennom en “avatar”, en kontrollerbar figur innenfor spillets verden. Ezio Auditore er på samme tid et resultat av spillerens kommandoer (løp, slå, parer); av den koden som er skrevet inn i spillet på systemplan (utseende, animasjoner/bevegelser, tilgjengelige handlinger); og han er en rollefigur tilskrevet en bakgrunn og motiver innenfor historien, hvis verbale utspill og dialoger er utenfor spillerens kontroll (dialogen er spilt inn på forhånd av stemmeskuespillere, med Roger Craig Smith som Ezio). Vi møter Ezio både som objekt og subjekt, som et produkt av både spill og spiller, noe som går tilbake til den tidligere omtalte spenningen mellom frihet og begrensninger som kjennetegner hele spillmediet. Like fullt gis spilleren en stor grad av kontroll over Ezio, som fungerer som en kroppslig manifestasjon eller “sanseprotese” innenfor spillets verden. Avataren gir spilleren et konkret, umiddelbart nærvær i et miljø der

---

<sup>33</sup> Gripsrud trekker her på veletablerte definisjoner i tradisjonene etter blant andre narratologene Algirdas Julien Greimas og Vladimir Propp.

<sup>34</sup> Jamfør medieviter Ragnhild Tronstad: “The reason quests [‘oppdrag’ i spill] can easily be confused with ‘stories’ is that we are normally analyzing the quest in retrospective, after we’ve already solved it. To ignore the performative aspect of quests this way is fundamentally to misjudge questing as a practice. Being acts before they are meaning, we must focus on the way quests act to understand the way they work” (Tronstad 2001).

en utsettes for utfordringer, og ledes til å utforske og oppdage. Det er en kvalitativt forskjellig opplevelse fra å lese eller se film, som Ask setter ord på:

... det er jo helt klart at man lever seg gjerne mer inn i spill [enn i bøker og film]. Nå leser jeg veldig mye bøker, og det er helt klart at du kan bli absorbert i en karakter eller en situasjon, eller bare, i historiebøker, i det å føle at du opplever historien. [Men et] pc-spill prøver på en måte å emulere [*sic*] det å faktisk *oppleve* det. (...) Du får det inn med flere sanser.

Spillerens kontroll over Ezio, og den innlevelsen og de erfaringene en kan gjøre i spillet gjennom ham, gjør at handlingsrom og *gameplay* veier tyngre enn manus og fortelling.

Det følger ikke dermed at spillet kan *reduseres* til handlingsrom og *gameplay*. Den totale pakken som er *Assassin's Creed: Brotherhood* er langt større. Langt ifra å være bygget opp kun av rent ludiske elementer, så tar spillet i bruk for eksempel filmklipp ("cut-scenes"), tekst, tale og stillbilder, i tillegg til at det har i seg elementer som menyer, tekstdatabaser, kart, symboler og mye mer. Som Espen Aarseth skriver,

... it must be noted that 'games' are not simply games, but complex software programs that can emulate any medium, including film, text/novel, graphic novel, and, for that matter, simulate board games and sports. We often commit the mistake of using the metonymic term 'games' for software that in reality are integrated crossmedia packages (...) it is not purely a game, but a piece of software that does contain, among other things, a game (Aarseth 2012, 130)

Denne "pakken" kan ikke reduseres til å kalles simpelthen "en fortelling", og interaksjonen er heller ikke verken historisk eller fiktiv. Dette er selvsagt en begrensning, dersom en ser for seg at *Assassin's Creed* skal kunne lære bort historien i form av " ... en kjede av kausalt sammenhengende begivenheter". Men det er heller ikke slik jeg ser *Assassin's Creed* sitt potensiale i denne sammenhengen. Som jeg vil argumentere nedenfor, så er spillets styrker i læringsøyemed snarere knyttet til utfordring og utforskning – de aspektene ved spillet som kan skape engasjerende og minneverdige opplevelser innenfor en interessant, historisk kontekst.

### 5.1.3 Historier som må leves ut

*Brotherhood* har en såkalt "åpen verden", det vil si at innenfor den byen som er gjenskapt, der er det få eller ingen restriksjoner for hvor spilleren kan bevege seg til enhver tid. Spilleren, gjennom Ezio, står fri til å utforske det gjenskapte Roma å 1499 og påfølgende år. For å komme fremover i spillet, må en derimot oppsøke– og utføre en rekke bestemte oppdrag og utfordringer. Et typisk oppdrag består i å reise til et bestemt sted på spillkartet (en gitt posisjon i Roma), der en figur står og venter – for eksempel Machiavelli, et medlem av brorskapet og en støttespiller for Ezio. Spilleren bekrefter å starte oppdraget ved å nærme seg

denne personen og trykke på en knapp på håndkontrolleren, hvilket vil initiere et filmklipp (en *cut-scene*) med dialog fra stemmeskuespillere, der spilleren midlertidig fratas sin makt til å interagere (jf. spill som en “crossmedia package”). Etter klippet må en gjennomføre oppdraget, for eksempel å spåne på en av fiendens lakeier ved å følge vedkommende gjennom byen, uten å bli oppdaget, for så å prøve å overheøre en samtale, eller kanskje stjele et objekt. Eller oppdraget kan bestå av å snike seg usett inn i et palass for å snikmyrde en fiende. Det finnes mange ulike eksempler.



Figur 5.2: Ezio i kamp mot fiendens soldater

Jeg skrev i min arbeidsdefinisjon av spill at de “er grunnleggende basert på problemer og utfordringer som må overkommes av spilleren gjennom aktiv deltagelse.” Salen og Zimmerman (2004, 80) inkluderer i tillegg det at aktiviteten må lede til et kvantifiserbart resultat eller utfall. I disse oppdragene er dette utfallet binært: det er enten “ja” (spilleren lykkes, kan gå videre), eller “nei” (spilleren feiler, og må prøve på nytt). Hvis spilleren lykkes i et oppdrag kan hun deretter fortsette å utforske Roma fritt, eller utføre valgfrie “sideoppdrag”. Men det er bare gjennom situasjoner som er skrevet inn i hovedoppdragene at en kan utøve narrativets kjernehendelser – handlinger som utfordrer eller forandrer spillverdenens *status quo* i noen betydningsfull grad. Noen hendelser er bestemt av spillet, andre av spilleren – det spillviter Markku Eskelinen kaller henholdsvis “system events” og “user events”:

Instead of actions and happenings, we have user events and system events (or intransient and transient events) in computer games, and events are either independent or dependent of the player. Those latter could be divided into successful and unsuccessful ones that are a bit like happy and unhappy performatives in speech act theory, in contrast to true or false and more or less important narrative constatives describing (what exists and happens in) the fictive world(s) (Eskelinen 2001).

På denne måten kan spillutviklerne inkludere en forhåndsskrevet historie som de selv beholder kontroll over, samtidig som spillets verden ellers er åpen i rom og tid.

Selv om hele den overordnede handlingen er bestemt på forhånd, så er det altså opp til spilleren å *leve den ut*, og å skape sine egne historier og opplevelser underveis. Selv innenfor oppdragene beholder spilleren en grad av kontroll. Spillet bestemmer *hva* som må skje, men ikke *hvordan*. For å låne et poeng fra spillforsker Grant Tavinor, hvis spilldefinisjon ble sitert i kapittel 2, så kan spilleren få et bestemt mål (“Bryt deg inn i palasset”), men må selv utforske mulighetene for å gjennomføre det: “... the subsequent game is not played by consulting various declarative rules to see what actions are legal in the game, and what counts as an endgame, but by simply exploring the potential for action in the fictional world” (Tavinor 2009, 94). Igjen ser vi at spillet består av et handlingsrom, der mening blir formidlet innenfor et spenn av frihet og begrensninger. Uten friheten til å handle ville ikke dette vært et spill; på den annen side, uten konkrete mål og føringer ville det ikke evnet å formidle en historie. Alle som spiller *Brotherhood* vil ha en unik opplevelse, selv om de overordnende linjene i handlingsforløpet er de samme.

#### 5.1.4 Universbygging

Mye av appellen i *Assassin's Creed* ligger i kampmekanikken. Det vil si, i utfordrende og engasjerende *gameplay*, som gjør det morsomt å spille. Spilleren har til enhver tid et sett med tilgjengelige handlinger – ulike knappekombinasjoner som lar henne løpe, klatre, snike, slå, trekke/bytte våpen, dukke, parere, sparke, og så videre. Spillets *gameplay* består først og fremst av friløping, sniking, og nærkamp/sverdkamp med fienden. Kampsystemet er i utgangspunktet enkelt, men får dybde gjennom å vektlegge timing og kombinasjoner.

Knappene A, B, X og Y på Xbox 360-kontrolleren representerer hver sin kroppsdel (se figur 5.3): A for beina (avhengig av modus og hvilken annen knapp du holder inne, kan den trykkes for å løpe, sparke eller hoppe unna et slag); B for den tomme hånden, uten våpen (ta tak i fiende, dytte, takle); X for våpenhånden (slå, kontre, parere, ta fiendens våpen); Y for hodet (ikke brukt i kamp annet enn for å erte/terge fienden).



Figur 5.3: Kontrolleroppsettet for *Assassin's Creed: Brotherhood* på Xbox 360-konsollen. Hentet fra den offisielle manualen for spillet, funnet på ubi.com.

Det finnes en rekke populære spill som til forveksling minner om *Assassin's Creed* på dette området, men som foregår i en oppdiktet setting.<sup>35</sup> Hvilken betydning har den historiske settingen da for spilleren? Som Brage sier, “*Assassin's Creed* er satt i en historisk setting som er utrolig ‘awesome’, men (...) for en spiller som ikke har noe peiling i det hele tatt, så vil forskjellen på en *fantasy*-setting og renessanse-Italia være [ubetydelig].<sup>36</sup> Samtidig tror han at forkunnskaper om den historiske konteksten vil berike opplevelsen. Ikke minst fordi “... historien er ofte veldig mye kulere enn *fiction* [sic]. Den er også mer kompleks (...) De tar en del snarveier, selvfølgelig, i disse spillene, men grunnkonseptene er veldig mye rikere og dypere enn det du får i en *fiction*”. Kampmekanikken har ikke noe å gjøre hverken med historie, fiksjon eller læring. Men det hele foregår likevel i en historisk setting som spilleren kanskje vil fatte interesse for på veien.

Jeg argumenterte i kapittel 2 for at et spill kan sees som en pakke med både narrative og ludiske elementer. Disse vektlegges i varierende grad i ulike spill. Byggespillet *Minecraft*, for eksempel, er en åpen lekegrind som har mer til felles med Lego-klosser enn det har med bøker og film; i den andre enden har du et spill som *Heavy Rain*, der en lever ut en mørk og dystert, *film noir*-aktig kriminalhistorie (men der spillerens valg og handlinger avgjør historiens gang). Det disse spillene har til felles, som også er felles for *Assassin's Creed* og de

<sup>35</sup> Spillet har mange likhetstrekk med for eksempel action-eventyrene *Batman: Arkham City* (Rocksteady Studios, 2011) og *Middle Earth: Shadow of Mordor* (Monolith Productions, 2014), som er henholdsvis et superhelt-spill og et eventyr satt til J.R.R. Tolkiens fiktive univers.

<sup>36</sup> Slik Brage virkelig sier det, “vil forskjellen på en *fantasy*-setting og renessanse-Italia være ... fluff”.

*fantasy*-spillene det kan minne om, er at de etablerer en situasjon – en “verden” – som eksisterer forut for– og uavhengig av spillerens handlinger. Dette er også noe som spill har til felles med bøker og romaner. Som Aarseth skriver, “... the difference between games and narratives is not clear-cut. However, games and stories seem to share a number of elements, namely a world, its agents, objects and events” (Aarseth 2012, 130).<sup>37</sup> Både selve verdenen, samt dens aktører, objekter og (til en viss grad) hendelser, er i dette tilfellet fellesnevner for spillet og den virkelige historien. Og nettopp her kan en, slik jeg ser det, finne nøkkelen til *Assassin’s Creed* sin verdi for interessebasert læring og kunnskap.

Noe som går igjen blant oppgavens informanter, er at de oppgir å få mer ut av spill dersom de kan binde det som utspiller seg opp mot en større kontekst – enten dette er en historisk situasjon, eller en gjennomarbeidet, interessant “mytologi”. Ta for eksempel denne ordvekslingen:

**Esil:** For meg må et spill ha en *tilhørighet*, enten i noe ... for at det skal være interessant for meg, så må det liksom være en historisk tilhørighet, til en viss grad. Ellers må det være en god mytologi bak det. Og det er sjelden jeg finner spill som er 100 % fantasy eller sci-fi som appellerer til meg.

**Intervjuer:** Hva er det den historien eller mytologien tilfører spillet, som er så viktig for deg?

**Esil:** Jeg tror det handler om all historien rundt, som du kan lese deg opp på og finne ut av.

**Intervjuer:** Det er en del av opplevelsen?

**Esil:** Ja. Sånn som, for eksempel i [*fantasy*-rollespillene] *Elder Scrolls*, da (...) plutselig så har du lest et par av bøkene [som eksisterer inne] i spillet, liksom. Bare sånn av ren interesse. Jeg synes det er gøy å kunne binde selve spillingen opp til en større opplevelse.

Også for Cedric, så handler både fantasi og historie om det å drømme seg bort i andre tider og steder. Han forteller om, som liten, å drømme seg bort i J.R.R. Tolkiens “mytologi” og andre folkløre-inspirerte universer. Historie har for ham noe av den samme appellen:

Det ligger litt fantasi [i historie] òg, du drømmer deg bort i hvordan det faktisk var å leve på den tida. Du [prøver å] sette deg inn i situasjonen [og] gjøre en virkelighet ut av det. Du får litt informasjon om historie, og så begynner du å tenke på hvordan det ville vært å leve [der], og da prøver du å lete etter mer, for å prøve å verifisere hvordan det var å ha levd på den tida.

Verdenene som etableres i *Assassin’s Creed* og *Ringenes herre* har begge i seg elementer av både fantasi og virkelighet; også sistnevnte er dypt inspirert av virkelig historie, kulturer, folkløre og språk. Men i *Assassin’s Creed* er det et mer direkte overlapp; for dem som vil lese

---

<sup>37</sup> Han fortsetter: “It is crucial to note that these elements are also the cognitive building blocks of human reality, as well as of mediated representations of the same. It is thus fruitful to give priority to neither games nor stories, but rather to base the model in the primary reality that spawned both, and that they both are part of, in somewhat different ways” (ibid.).

mer om de konkrete karakterene og omgivelsene en møter der, så er dette det samme som å sette seg inn i den virkelige historien.

Derek tror at nettopp det at det historiske bakteppet i *Assassin's Creed* forholder seg *passivt* – at det “bare er der” – kan være en styrke. Dette går tilbake til at interessante spill frister med kunnskap i stedet for å virke belærende. Jeg vil gjengi et lengre utdrag fra samtalen her, fordi dette inneholder innsikter om hvordan og hvorfor tangential læring egentlig fungerer.

**Intervjuer:** Har du noen tanker om hvordan historien blir fremstilt i spillene kontra for eksempel i klasserommet eller en dokumentarfilm, eller andre medier?

**Derek:** Historien er mye mer passiv. Du må ikke lære den. Den sniker seg på en måte mer inn, som nyttig informasjon. Som er veldig interessant, egentlig. [Historien], i disse spillene, er mer som settingen i for eksempel *Star Wars* – den bare *er der*, den blir ikke nødvendigvis forklart. Som gjør at man kjøper den. Jeg lurer på om det er litt det samme som skjer når man spiller *Assassin's Creed*: at du er satt *her* – værsgod, ferdig. Og så kan man få det litt ekstra hvis man ønsker det. (...) Jeg vil ikke tro [at en person som] vanligvis ikke synes det er så gøy å lese om ting, (...) får så mye mer ut av historien [i *Assassin's Creed*]. Men da får du (...) det lille som er settingen. Du lærer deg kanskje navnet på de tre byene du reiser til, det våpenet du bruker. Du lærer deg at det er noe som het hasjasjun-ordenen, som var [nede rundt Jerusalem]. Samtidig som man har noe som het Templars, såne ting. Så det vil man nok få med seg uansett, gjennom bare settingen. Mens der har man muligheten til å grave dypere.

Jeg åpnet dette underkapittelet med å beskrive kampmekanikken i *Assassin's Creed: Brotherhood*. Jeg tror ikke det er en kontroversiell påstand at flere spillere oppsøker spillet for denne typen engasjerende *gameplay*, enn fordi de ønsker å møte en virtuell Machiavelli. Men samtidig så vil Machiavelli være en del av opplevelsen; videre, åstedet for (de “behagelig frustrerende”) kampene, vil være historiske omgivelser. Slik trekkes spilleren inn i historien; langt fra å være belærende eller påtrengende, så ligger historien der mer passivt, og vil formodentlig – for en engasjert spiller – forbindes med en positiv erfaring.

## 5.2 Nærvær

Gjennom å diskutere i hvilken grad *Assassin's Creed: Brotherhood* fungerer som fiksjon og/eller fortelling, har jeg ønsket å belyse noen av spillets begrensninger med hensyn til det å formidle historiske hendelser. Når jeg likevel inkluderer spillet som et analyseobjekt i en oppgave om læring, er det nok en gang fordi potensialet for *tangential* læring ikke rammes av dette. Tangential læring er per definisjon noe som foregår ved siden av, parallelt med, eller etter en kjerneaktivitet, og aldri er ett og det samme som den. Begrepet blir meningsløst dersom læringen ikke er tangential *til noe* – til en aktivitet en oppsøker for sin egen del. Konseptet fordrer dermed at det eksisterer en annen motivasjon for å begi seg ut på aktiviteten enn det å lære, og at læringen først skjer fordi aktiviteten (her: det å spille videospill) pirrer

aktørens interesse for de temaene som berøres. Spillaktiviteten i seg selv, og motivasjonen som driver den, er derfor premisser for hele denne oppgaven.

### 5.2.1 Utfordring

I kapittel 2.1.2 foreslo jeg utfordring og utforsking som to grunnsteiner for hva som motiverer folk til å spille. Disse faktorene speiles og utbedres i spill- og læringsforsker Nicola Whitton sine fem kriterier for engasjerende spill. Disse er <sup>1)</sup> *utfordring*, eller motivasjon til å gå løs på aktiviteten, klarhet i hva den består av, og et inntrykk av at det er overkommelig; <sup>2)</sup> *kontroll*, eller hvor rettferdig aktiviteten er, grad av valgmuligheter og innflytelse i spillmiljøet, og tilbakemeldinger fra spillet; <sup>3)</sup> *innlevelse* (eng. *immersion*), i hvilken grad spilleren blir oppslukt av aktiviteten; <sup>4)</sup> *interesse* for aktiviteten eller emnet i seg selv; og <sup>5)</sup> *formål* – hvorvidt en føler det er verdt innsatsen (Whitton 2014, 77-78, se også Cordova og Lepper 1996, Rieber 1996). (Når Whitton her skriver om “formål” er det snakk om hvorvidt aktiviteten i seg selv oppleves som *givende*, se fotnote).<sup>38</sup>

Når alle disse er tilstede og fungerer sammen, ligger forholdene til rette for en god spillopplevelse. For å beskrive hvordan det *føles* når alt dette stemmer – når det, som Gee sier, er “behagelig frustrerende” – da er det nærliggende å trekke inn “flow”-teorien formulert av Mihaly Csíkszentmihályi. Csíkszentmihályi beskriver flow som “... the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it” (i Whitton 2014, 79). Han lister tre forutsetninger for at tilstanden skal oppstå: balanse mellom ferdigheter og utfordringer; det å til enhver tid ha et mål; og å motta umiddelbare tilbakemeldinger i søknen etter målet (Squire 2011, 148).

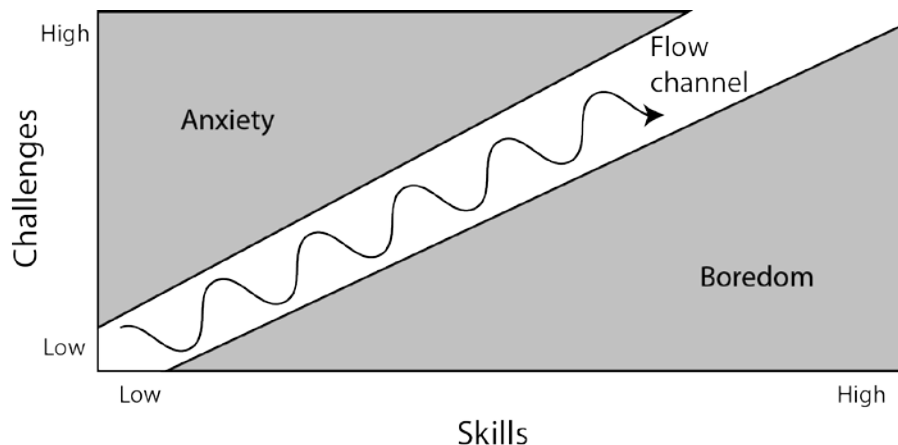
Flow-tilstanden mellom kjedsomhet og uro, mellom ferdigheter og utfordringer idet begge disse øker, kan illustreres som i figur 5.4. Det har riktignok blitt påpekt at flow er et abstrakt konsept som vanskelig kan måles, og at det handler mer om situasjonen og spillerens evner enn om noe som er iboende i spillet (Whitton 2014, 80-1). Det er likevel treffende som en illustrasjon av den opplevelsen å være oppslukt av et utfordrende spill. Et godt eksempel på

---

<sup>38</sup> Jeg ville selv valgt et annet begrep her, da jeg mener at spill per definisjon ikke har noe formål utover seg selv. En kan si, jf. Immanuel Kant (se kap. 5.3.1), at spillaktiviteten oppleves som *formålstjenlig*, altså noe vi opplever som enhetlig og meningsfullt, som om avledet av en vilje, men som samtidig er løsrevet fra ethvert faktisk begrep om et formål. Se Kant (2008) og Bale (2009, 69-73).



denne flyten finnes nettopp i *Assassin's Creed: Brotherhood* og dette spillets kampsystem. Dersom spilleren klarer å ta flere fiender på rad med bare ett slag, uten å bli truffet selv, går en inn i en flyt-modus (en “streak”) med andre animasjoner og kameravinkler enn vanlig, som nesten kan regnes som en visualisering av Csíkszentmihályis teori.



Figur 5.4: Flow-kanalen. Hentet fra Schell (2008).

Følelsen av flyt, mestring og nærvær innenfor interessante omgivelser, tror jeg er mye av årsaken til *Assassin's Creed*-seriens popularitet (dette er en av spillindustriens mest synlige merkevarer). Fortellingen, og historien bak, er mer som et rammeverk, som skaper et ekstra nivå av følelsesmessig engasjement, men dette er ikke i seg selv kjernen eller drivkraften i opplevelsen. Erfarne, dyktige spillere kan kanskje oppleve spillene som noe enkle, men for en stor andel synes de å treffe balansen mellom utfordring og følelsen av kontroll. Det å løse et oppdrag eller vinne en kamp er ikke trivielt, men heller ikke uoverkommelig. Det er her at en finner mye av motivasjonen for å spille. Spilleren trekkes inn i spillets univers, og der – som diskutert over – har en muligheten til å grave dypere. Dette siste er noe som faktisk finner sted, som jeg vil vise i det følgende.

## 5.2.2 Utforskning

Første gang du møter en person som Leonardo da Vinci eller Machiavelli i spillet, eller du oppdager et nytt område eller en bestemt bygning i Roma, dukker det opp et varsel i hjørnet av skjermen. Varselet kan for eksempel ha tittelen “Machiavelli”, om det er ham du har møtt, og forteller at et nytt innlegg er gjort tilgjengelig i spillerens “database”. Ved et enkelt tastetrykk (for eksempel håndkontrollerens “back”-knapp, om en spiller på en Xbox 360) kan

du åpne dette innlegget, og lese mer. Spillere som fatter nysgjerrighet for det de kommer over i spillet, og ønsker å finne ut mer, trenger altså ikke forlate spillet for å gjøre dette.

Husk at alt det historiske (inkludert Ezio sin historie i Roma) implisitt foregår inne i en “Animus”, altså en slags datamaskin inne i spillet. En spiller “via” Desmond Miles i moderne tid; Ezio er ikke bare spillerens, men også Desmond sin “avatar”. Det er dermed innforstått at all informasjon som dukker opp i brukergrensesnittet er ment for *Desmond*, i Animus-maskinen, sendt fra hans medhjelpere (dette for ikke å bryte illusjonen). Slik er det også med database-innleggene. De er skrevet på en personlig og ofte uformell måte, og skal liksom stamme fra en annen figur i spillet, en av Desmonds støttespillere i moderne tid.

Ta følgende scenario: Du har fullført et oppdrag, og løper nå fritt rundt i Roma, kanskje på vei til et utkikkspunkt som låser opp nye områder på kartet, eller du utforsker fritt. Så finner du noen gamle ruiner, og en notis dukker opp i hjørnet av skjermen, som viser at du kan lese mer om dem. Det viser seg å være restene av Trajans bad, et enormt badekompleks fra romertiden. Du får lese at de er laget over ruinene av Neros gylne hus, som for øvrig har dukket opp i et eget, tidligere innlegg. Her er hele teksten:

Terme di Traiano

As with many of Trajan’s projects, it’s believed that this massive leisure and bath-house was designed by Apollodorus. The structure was built atop a section of Nero’s ruined Golden Palace, and was poetically intended for use by the commoners. In 537, the Siege of the Goths destroyed most of the Roman aqueducts and the Terme di Traiano were subsequently abandoned due to the loss of their water supply. Another public works project gone terribly wrong, but I’m sure throwing a few Christians to the lions in the Colosseo made up for it!

Vel så viktig som at du får servert denne informasjonen, er at du opplever den “geografisk”. Ruinene har en romlig utstrekning, og kan utforskes av spilleren. Det er noe en har funnet – et *sted* en kan finne tilbake til, og ha opplevelser gjennom Ezio.

Disse virtuelle miljøene er viktige for spillerne. Derek sier: “*Brotherhood* spilte jeg faktisk først og fremst [fordi jeg tenkte] at det blir kult å spille i *Rome* [*sic*]”. Senere utdyper han,

Det har hendt, i *Assassin’s Creed*, at hvis jeg har gjort mange oppdrag i et lite område, og jeg ikke har lest alt om det området enda, så går jeg inn i [databasen] og så leser jeg om det. For å få litt mer. Og det er jo for å vite mer, om det området som jeg har holdt på mye i. Da kan jeg tenke på en liten bydel i Roma, for eksempel (...) [Det gir] en tilhørighet til det man gjør. Det er veldig gøy. Jeg husker [på slutten av] *Brotherhood*, så kunne jeg jo løpe rundt i Roma – da hadde jeg skrudd av kartet og alt mulig – og så visste jeg hvor jeg skulle, hvis jeg hadde lyst til å se på noe. Og visste hva det het. Det var veldig gøy. Man blir på en måte kjent med noe.

I *Brotherhood* finnes det over 100 databaseinnlegg bare for ulike steder, og de blir først tilgjengelige etter du har oppdaget stedet ved å styre Ezio dit. En får også insentiver for å utforske enkelte av dem mer nærgående, da det på noen av byggene gjemmer seg skatter, samt hint til å nøste opp i konspirasjonsteorien som ligger til grunn for spillets fiksjon.



Figur 5.5: Colosseum som gjenskapt i *Assassin's Creed: Brotherhood*

Miljøene i *Assassin's Creed* er gjenskapt i imponerende detalj, og er noe av det serien er mest kjent for. Cedric sier at de har “gjort en veldig god jobb på å rekonstruere byer (...) Det er veldig morsomt med sånne klipp der folk har dratt til de byene [i virkeligheten] og holdt opp et bilde. Og så – har du sett – det er helt likt”. En som har reist mye i disse italienske byene i virkeligheten, er Eskil.

Det er ... det er helt spesielt! Både i *Assassin's Creed II* og *Brotherhood* – for jeg har vært både i Firenze og Roma en del, før og etter jeg har spilt spillene – så er det sånn at jeg må plukke frem spillet etter å ha vært der. Og før jeg drar dit. Hver eneste gang. Alt er komprimert veldig ned, da, sånn at [det er] kortere avstander og sånt, i spillet. Men samtidig så er det noen ting som bare er ... du kan finne hele kvartaler på rad som er helt eksakt like i spillet. Og (...) hvis jeg ser opp på Duomo-en [*sic*] i Firenze, så får jeg et lite snev av høydeskrekk. Bare jeg kikker opp på den, etter å ha vært i toppen [av den] i spillet.

Han forteller at det “er noe helt annet å se de byene når du har vært der i spillet”. Hvorfor?

Man kjenner seg igjen. Enkelt og greit. Selv om ting er komprimert, så er ... ting står i riktig posisjon i forhold til hverandre. De viktige bygningene, altså kjennemerkene. Sånn at, man opplever liksom at man har vært der før.

En attest til det nøyaktige arbeidet som er lagt ned av spilldesignerne, er en episode der Derek satt fast i seriens siste spill, *Unity*. Spillet foregår i Paris, der han skulle reise til et bestemt sted som del av et oppdrag. Dette stedet kunne han ikke finne på spillkartet. “Men det er jo en gate. For jeg kjente igjen ‘rue’, ikke sant. Så, da googler vi det. Så går jeg inn på Google Maps og ser at – aha! – det ligger der. Så løper jeg dit (...) Og der var det!”

### 5.2.3 Situert læring

James Paul Gee, som selv er (sosio-)lingvist, hevder at språkstudier gir klare indikasjoner på at måten mennesker tenker på, er tett sammenknyttet med en legemlig, eller situert, erfaring av verden (etter teoriene som på engelsk kalles *situated learning* og *embodied experience*) (Gee 2007, 72).<sup>39</sup> Han argumenterer for at læring, etter samme prinsipp, bygger på abstraksjoner av konkrete, legemlige erfaringer, idet all ny informasjon vi inkluderer i vår forståelseshorisont, bygges på et rammeverk av tidligere erfaringer og situasjoner.

Humans do not usually think through general definitions and logical principles. Rather, they think through experiences they have had and imaginative reconstructions of experience. You don't think and reason about weddings on the basis of generalities, but in terms of weddings you have been to and heard about and imaginative reconstructions of them. It's your experiences that give the word 'wedding' meaning(s). Furthermore, for humans, words and concepts have their deepest meanings when they are clearly tied to perception and action in the world (Gee 2013, 35).

Som jeg har vært inne på tidligere: mening eksisterer ikke iboende i ord og tegn, men er del av vår erfaring. “Knowledge”, som Gee enkelt oppsummerer det senere, “is not pure thought” (Gee 2013, 65). En husker diskusjonen om semiotiske domener, der Gee hevder at aktiv læring innebærer å lære nye sosiale språk (ikke fransk og engelsk, men fysikk-språk og gamer-språk). Slik Gee ser det, så tolker vi verden gjennom å plassere mening og betydning i tid, rom og erfaring; i neste omgang forstår– og kommuniserer vi disse betydningene gjennom å lære tilknyttede ordforråd. “School and life is about learning new styles of language tied to new identities and new activities as we learn new ways of being in the world” (Gee 2013, 64).

Dersom ord og konsepter har dypest mening dersom de er tilknyttet sansning og handlinger i verden, hva så med en *virtuell* verden – kan en sies å sanse og handle også der? Jeg har kalt spilllets avatar for en “sanseprotese”, og hevdet at den kan gi en umiddelbar tilstedeværelse i spilllets miljø. Dette bildet er ikke problemfritt, da det er begrenset hvilke sanser en kan se for seg å “forlenge” inn i spilllets verden via Ezio. Men om en tenker på hvordan en vurderer– og

---

<sup>39</sup> Han baserer dette blant annet på den innflytelsesrike boka *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* av Jean Lave og Etienne Wenger (1991).

orienterer seg i sine omgivelser, så er det ikke bare gjennom sanser som syn og hørsel, men også gjennom bevegelse og interaksjon. Fysisk bevegelse gir nye vinkler og perspektiver på objektene som omgir oss, hvilket igjen spiller tilbake på de andre sansene. Filosofen Maurice Merleau-Ponty mener fysisk tilstedeværelse og handling er definerende faktorer i vår væren, og han avfeier det kartesianske ståstedet som separerer kropp og sinn når han skriver at “... consciousness is in the first place not a matter of ‘I think’, but of ‘I can’” (Merleau-Ponty 2002, 159). Vi husker også Jesper Juul, som definerer handlingene mot spillets verden som virkelige hendelser; når en fiende svinger en øks mot Ezio i *Brotherhood*, da reagerer vi på en reell situasjon idet at vi spontant utøver den internaliserte knappeskombinasjonen som lar ham dukke eller parere. Spilleren må ikke ta en vurdering på å parere slaget noe mer enn hun må gjøre en vurdering på å ta imot en ball som plutselig blir kastet mot henne i den virkelige verden, så sant hun har lært å spille spillet og har slike kommandoer “i fingrene”. I denne forstand har vi en umiddelbar, pre-refleksiv tilstedeværelse som lar oss handle og gjøre erfaringer innenfor spillet (se Nielsen 2010).

Når jeg diskuterer spill og læring med informantene, er det flere som understreker verdien av “førstehånds” opplevelser i spillenes verdener, i forbindelse med læring. Brage, for eksempel, reflekterer, at hvis “... du tenker på alle tingene som du vet at verden består av, så er det veldig få av dem som du faktisk har opplevd førstehånd [*sic*]. Hele historien, for eksempel, [er] overlevert fra noen andre. Hele verden som du ikke har vært i, eller besøkt”. I spillene kan en nettopp *oppleve* rekonstruerte, historiske scenarier – gjennom Ezio. På den annen side, like mye som at informasjonen på denne måten får en tydelig kontekst, så kan det være aktiviteten i seg selv – det at spilleren er en *aktiv part* – som er av betydning. Ask sier at “... situasjoner der du blir tvunget til å handle, der du er engasjert, er ting du lærer mye mer av [enn der det ikke er noen interaksjon], fordi vi har utviklet oss slik at det er gunstig. Hvis du er i kjedelige situasjoner, så er det ikke noen grunn til å lære av det, fordi du [tydeligvis kan] det du trenger”. Jeg sa tidligere at jeg ikke ser *Assassin's Creed* sitt potensiale for læring i sammenheng med at det kan “fortelle” historien, som en serie sammenhengende hendelser. Potensialet finnes snarere her – i det at spillet, gjennom å by på en utfordrende, engasjerende opplevelse, kan forankre historisk informasjon i erfaring og handling.

## 5.3 Formål og utbytte

### 5.3.1 Epistemofili

Hvorfor vil spilleren avbryte *gameplay* for å lese et database-innlegg i *Assassin's Creed*?

Selvsagt vil ikke alle spillere gjøre dette i det hele tatt. Jeg ser to tett relaterte motivasjoner for de som gjør det, nemlig at spilleren <sup>1)</sup> ønsker å berike spillopplevelsen ved å få kontekst til– og dypere forståelse for spillverdenens karakterer, steder, og historie, og/eller <sup>2)</sup> er drevet av nysgjerrighet og et ønske om å lære, uavhengig av spillet. I kapittel 2.1.2 nevnte jeg begrepet om “epistemofili”, og det tilsynelatende paradokset at læring og mestring er det som gjør spill engasjerende, når læring ellers gjerne oppfattes som noe pliktbasert og kjedelig. Men dette er ingen sann motsetning, fordi det her er snakk om ulike former for læring: passiv, snarere enn aktiv/kritisk (jf. kapittel 4.3). Psykologene Diana I. Cordova og Mark Lepper (1996) bemerker at smårollinger som vil vite “hva” og “hvorfor” om alt mulig, har en indre motivasjon for læring – men at denne synes å forsvinne i klasserommet.<sup>40</sup> Som James Paul Gee sier det: “Although one would never know it from school, for us humans, learning is a source of pleasure as deep and instinctive as sex and food” (i Squire 2011, ix). Både Kurt Squire (2011, 51) og Ian Bogost (2007, 261-63) snakker på samme måte om at læring går fra å være noe vi gjør for egen vinning eller forlystelse, til å bli noe som “gjøres mot oss”.

Noe jeg har hevdet er et kriterium for alle spill, er at de har en egenverdi – at opplevelsen er sitt eget mål. Denne positive følelsen av å oppsøke noe for sin egen del, er nært relatert til det estetiske. Faktisk kan en si at, i situasjoner der reisen og målet ikke er ett og det samme, så har en funnet en definisjon på det *ikke*-estetiske. Filosofen John Dewey skriver i sin innflytelsesrike bok *Art as Experience*, fra 1934:

Sometimes we journey to get somewhere else because we have business at the latter point and would gladly, were it possible, cut out the traveling. At other times we journey for the delight of moving about and seeing what we see. Means and ends coalesce. If we run over in mind a number of such cases we quickly see that all the cases in which means and ends are external to one another are non-esthetic. The externality may even be regarded as a definition of the non-esthetic (Dewey 2005, 205).

---

<sup>40</sup> I et mye sitert forsøk der de ville gjenfinne denne motivasjonen hos barn, la de opp et læringsprogram for matematikk på en barneskole, som la vekt på personliggjøring, valgfrihet, og det å la læringen skje i en relevant kontekst. Utbyttet blant elevene ble sammenlignet med en kontrollgruppe, der det ble brukt tradisjonelle undervisningsmetoder. De konkluderte med at “... contextualization, personalization, and choice all produced dramatic increases, not only in students’ motivation but also in their depth of engagement in learning, the amount they learned in a fixed time period, and their perceived competence and levels of aspiration” (Cordova og Lepper 1996).

Dette går tilbake til Immanuel Kant, som allerede i 1790 avviste det at en kan gjøre en estetisk dom, dersom det velbehaget en opplever springer ut av det at en *oppfyller et formål* (Kant 2008, 68-69). Dersom en opplevelse lar seg redusere til et begrep, eller den er knyttet til forestillingen om en bestemt virkning, er den fra et estetisk synspunkt verdiløs. Denne samme tankegangen kan illustrere poenget mitt her. Aktiviteter som er motivert av å oppnå et bestemt formål, for eksempel å lære språk eller matematikk, vil ikke falle innunder hva jeg anser som videospill overhodet. Formålet – den tiltenkte “gevinsten” – i slike tilfeller er ikke bare eksternt for spillopplevelsen (eller “reisen”, for å bruke Dewey), men ofte vil det ikke en gang være ens eget: det er påført av lærere eller foreldre.

Om motivasjonen for å spille skulle være at en vil bestå en skoleprøve, eller fordi det er noe en blir bedt om av en lærer, så gjør man aktiviteten for en “fremtidig-jeg” med mer kunnskap eller bedre karakterer. Til forskjell, så er det vanskelig å se for seg at noen spiller *Assassin's Creed: Brotherhood* på noen andres vegne, eller at aktiviteten først og fremst er motivert av at spilleren ser for seg et fremtidig-jeg som har mer kunnskap om renessansen i Italia. Grunnen til at jeg har viet plass til kritikk av *edutainment* er nettopp det at jeg anser spillmediet som mindre egnet til å formidle “skoleprøvekunnskap” direkte, og at dets styrker heller ligger andre steder: i tilstedeværelsen, i det umiddelbare, det pre-refleksive – i det estetiske.

### 5.3.2 Vranglære, tangential lære

Jeg har her argumentert for at en oppsøker spill motivert av faktorer som utfordring og utforskning, innlevelse og flyt – altså for spillopplevelsen *i seg selv* (som er estetisk: reisen og målet er ett og det samme). Men når en da finner og utforsker romerske ruiner, eller krysser stier med figurer som Machiavelli og Cécil de Borja, da er det mitt argument at mange vil ha større interesse for å lese mer om disse senere. Informasjonen *i spillet* er ikke den en først og fremst kan lære noe av, og ofte vil denne rett og slett være feil. Alle jeg har snakket med, tar den med en klype salt, for som Eskil sier, “... i *Assassin's Creed* så føler jeg at det er veldig vanskelig å skille hva som er fiksjon og hva som er virkelighet”. Likevel, som jeg vil vise, sitter han og flere av de andre jeg snakket med, igjen med detaljert kunnskap om den virkelige historien. Hvordan forekommer dette?

Jeg har flere ganger understreket at det er problematisk å ukritisk se spill som en kilde til historisk kunnskap. Det er det flere årsaker til, ikke minst den som fremheves av Brage:

Den største svakheten [i så måte] er jo det at det ofte er vanskelig å se forskjell på det som er faktisk historisk, og det som er *artistic license* [sic]. For eksempel, hvis du spiller *Assassin's Creed*, så er det vanskelig å vite når de har historisk dekning for det de sier, og når de har vinklet det på en spesiell måte for (...) at du kan få en 'assassination mission'. Sann for eksempel, ta Savonarola.

Girolamo Savonarola var en dominikaner og reformator i Italia, som drev en "forkynnelsesvirksomhet hvor han sterkt kritiserte tidens forfall i kirken og i samfunnslivet, særlig humanistenes 'hedendom'" (Halvorsen 2009) – en oppførsel som, siden det rammet paven, ledet til hans ekskommunikasjon og henrettelse. Han er også en karakter i *Assassin's Creed II*, forløperen til *Brotherhood*. Til dette formålet bruker han et "Edens eple" – en oppdiktet, magisk gjenstand, som i spilluniverset skal stamme fra en fordums guddom. Med dette ville han, ifølge spillets database, "cleanse the city [Firenze] of everything he regarded as evil, such as art and wealth". I spillet gjør dette ham til en av *motstanderne*. Brage fortsetter,

Han får tak i dette eplet, og slår seg opp som profet. Og du må [snikmyrde] kapteinene hans (...) Men de kunne jo presentert det på en helt annen måte. Savonarola kunne vært med i 'The Assassins' Brotherhood', ut fra det han prekte (...) Han kunne godt vært i good guy-galleriet, men de har plassert ham i bad guy-galleriet, fordi de hadde bruk for en bad guy, eller de er skeptiske til religiøse ledere. (...) Da er det litt vanskelig for en spiller, som ikke vet noe annet [å vite hva som er historisk]. For eksempel jeg visste jo ikke noe om Savonarola [da] jeg spilte gjennom det; jeg har funnet det ut etterpå.

I virkeligheten ble Savonarola brent som kjetter i Firenze i 1498. Dette er en hendelse som er skrevet inn i spillet, der Ezio sniker seg opp til ham og ender livet hans med en skjult klinge, for å spare ham for smerten fra flammene. All informasjonen en får om ham, gjennom *gameplay*, i filmklipp og i databasen, er ganske riktig et amalgam av fiksjon og fakta.

En husker at informasjonen i databasen skal være sendt *internt* i spillets univers, fra figurer i moderne tid, til Desmond Miles i Animus-maskinen. Dermed blandes fortid og nåtid, fiksjon og fakta – sømløst. Dette er formodentlig ment for å gjøre den historiske informasjonen tilgjengelig, og flette den sammen med spillet for øvrig. Det vil også oppleves som mer relevant å lese om Savonarola i *Assassin's Creed II*, eller Machiavelli i *Brotherhood*, når en nettopp har hatt en samtale, eller opplevd en dramatisk hendelse, sammen med dem i spillet. Samtidig kan denne sammenblandingen av fiksjon og fakta være et ankepunkt, fordi helheten blir mindre troverdig. Om Machiavelli finnes det for eksempel et lengre innlegg på omkring 300 ord, som inkluderer sitater, samt informasjon om hans liv og virke. Her er et utdrag:

The third son of a Florentine attorney, Machiavelli was tutored by his father in grammar, rhetoric and Latin. In 1494, he entered government service as a clerk and an ambassador. Made a member of the Florentine diplomatic council, he was sent to the courts of France, Spain and Rome between 1499 and 1512. It was during this time that he met Cesare. Immediately taken with the young Captain General,



Machiavelli wrote: “I can find no fault with him.” Machiavelli followed Cesare, learning his approach to war, until 1500, when he became de facto leader of the Assassins.

Mesteparten av informasjonen er historisk korrekt. Men legg merke til siste setning, som er fullstendig oppdiktet for å passe spillet: “ ... he became the de facto leader of the Assassins”. Det er relativt åpenbart hva som er fakta og hva som er fiksjon, men de separeres aldri eksplisitt. Det er dermed opp til spilleren hva hun antar å være sann, historisk informasjon.

Eskil har et poeng i at både *Assassin's Creed* og *Total War* har en *subjektiv*, og relativt ensidig, fremstilling av historien. Spilleren blir presentert med et mål eller et prosjekt som hun skal gjøre til sitt eget, og dette fordrer at hun på noe nivå kan identifisere seg med handlingens subjekt. Da er det ikke overraskende at det helhetlige bildet blir unyansert.

**Eskil:** [I *Total War*] ser du det jo fra romernes side, alt sammen. Fiendene deres blir jo for eksempel snakket ganske stygt om. Det handler om at Roma skal opp og frem. Du får ikke så veldig mye innblikk i de andre kulturene. Så det er veldig subjektiv historiefortelling. Det samme er det jo i *Assassin's Creed*. Hvor du følger, selvfølgelig, en helt oppdiktet ‘faction’ [*sic*] på mange måter.

**Intervjuer:** Det er jo faktisk basert på en historisk gruppering, men den er tatt helt ut av kontekst.

**Eskil:** Men du har også det der om hvordan du følger Mediciene på en side, og Borgias [på den andre]. Det er jo ekstremt subjektivt, fordi den ene siden blir fremstilt som pur onde og helt forferdelige, mens de andre er gode og støttet av folket. Men sannheten om renessanse-Italia er jo at omtrent alle var akkurat like [forferdelige] mot hverandre.<sup>41</sup>

Alle sammen, som han sier det, “bare drepte hverandre over en lav sko”. I spillets verden er Ezio tatt inn under Medici-familiens vinger. Disse og Borja-familien plasseres i hver sin leir: assasiner og tempelriddere. Det som ikke kommer like godt frem, ifølge Eskil, er “hvor mye skit [*sic*] særlig Mediciene stod for, i Firenze”.

**Intervjuer:** Er dette noe du visste før du gikk inn i spillet, eller er det noe du har funnet ut i ettertid?

**Eskil:** Det er noe jeg har funnet ut i ettertid. Men det var, altså, de spillene gir deg litt den følelsen at den historien de forteller er litt for god til å være sann. Man skjønner kanskje, når en spiller, at det her må være litt ... alt kan ikke være helt riktig.

Det er interessant at både Brage og Eskil diskuterer konkrete, historiske fakta fra renessansens Italia, og i begge tilfeller temaer de ikke var oppmerksomme på før de hadde spilt *Assassin's Creed*. Uansett hvor feilaktig informasjonen om Savonarola og Medici-familien er i spillet, synes de å sitte igjen med et mer nyansert, historisk korrekt bilde av situasjonen.

---

<sup>41</sup> Da jeg snakket med Maxime Durand, historikeren som jobber på *Assassin's Creed*-spillene, kom dette temaet opp. Han svarte: “De to gruppene, det er ikke godt mot ondt. Det er ikke så enkelt. Snikmorderne har en veldig spesifikk måte å hanskes problemene sine på, nemlig ved å drepe folk. Begge partene er ekstremister”.

Innvendingene mot spilllets database gjør nemlig ikke at Eskil dropper å lese seg opp på bakgrunnshistorien. I stedet går han “oftere rett over på Wikipedia eller annen litteratur”. Informasjonsøket begynner på Google og Wikipedia,

... men særlig [med] historie, hvis det er et emne jeg begynner å interessere meg veldig dypt for, så oppsøker jeg heller bøker. Gjerne når jeg har lest Wikipedia-artiklene. Fordi, selv om Wikipedia er kjempebra, så er det fortsatt ... altså, du finner selvfølgelig feil der, men det største problemet ofte er at det ikke står *nok*. Du kan finne bøker som er mer spesialiserte innenfor enkelte emner.

For ham er både det å utforske byene i virkeligheten, og det å lese seg opp på historien bak, en del av den “større opplevelsen” han etterlyser i spill (jf. kapittel 5.1.4).

I [*Assassin's Creed II* er det] en scene hvor broren til Lorenzo Medici blir drept, tror jeg. Han blir i alle fall knivstukket, i kirken (...) Da jeg var i Firenze sist, så endte jeg opp med å kjøpe en bok om akkurat det drapet. Som forteller hele forhistorien, og ... ja. Alt som ledet opp til det, og hvordan man svarte etter det. Så, basically [*sic*] så forteller det veldig mye om hele det spillet. Bare hva som *faktisk* skjedde.

Nøkkelen er ikke hvilken informasjon som en, innenfor spillet, får presentert om skikkelser og hendelser fra historien. Det er snarere det at en kan knytte disse til en konkret erfaring. Som vi så ovenfor: Dette blir ikke meningsløse navn og bilder utenfor kontekst, slik de kan oppleves i en lærebok. Snarere er det snakk om steder der en, gjennom en avatar, har opplevd noe, eller figurer en har opplevd noe *med*; innholdet får en erfaringsmessig forankring (det Gee kaller *situated meaning*). Om ikke spillene selv er egnet til å formidle akademisk kunnskap direkte, så kan de dermed vise *verdien* i kunnskapen, knytte den til ens identitet, og i neste omgang lede til en dypere interesse for temaene.

Det faller utenfor denne oppgavens rammer å gå nærmere inn på sammenhengene mellom læringen i spill og på skolen. Jeg har derimot fremmet argumenter for at den typen situert læring en kan oppleve i *Assassin's Creed*, kan lede spilleren til å utvide sine forståelseshorisonter, og få nye perspektiver på verden. Gjennom å knytte informasjon om historiske forhold sammen med *ens egne erfaringer og mål*, kan en kanskje sies å vekke den smårollingen i en som spør om “hva” og “hvorfor” om alt mulig innenfor dette området – bare fordi en vil vite det, og ikke fordi en blir bedt om å pugge det. Det er mitt argument i denne oppgaven at dette kan forekomme i sammenheng med den innlevelsen og det engasjement som en investerer i gode spill. Det er dette som er tangential læring.

## 6 Historiens forutsetninger

### 6.1 Verdenshistorien på ti timer

#### 6.1.1 Overblikk over *Civilization V*

Det er 4000 år før vår tidsregning. Vi går mot slutten av den neolittiske tid, der jeger-sanker-kulturer langt på vei har blitt erstattet med de fastboende, som dyrker jorden og holder dyr. Vi er ennå ikke kommet til bronsealderen, og de første bystatene ligger mange århundrer frem i tid (Christian 2011, 206, 245). Matlagre tillater for første gang arbeidsdeling, for når ikke hver og en må skaffe sin egen mat, kan spesialister søke andre geskjefter: handelsmenn, krigere, prester – og herskere. Ikke minst får en skriftlærde: med bedre teknologier, større samfunn og overskudd av varer, oppstår et behov for kontroll, for nedtegnelser og skriftspråk. Etter nesten 200 000 år som nomader skyter menneskeheten nå fart mot moderniteten (Christian 2011, Diamond 2005). Men alt dette er fortsatt et lite stykke inn i fremtiden, i virkeligheten så vel som i *Civilization V*. Nå er vi i år 4000 f.v.t. og skal starte en sivilisasjon.



Figur 6.1: Et nytt spill på en tilfeldig generert verden. Jeg spiller som Augustus Cæsar; Roma er akkurat grunnlagt. Verden utenfor byen er ukjent, dekket i tåke. Se også figur 1.3.

*Civilization V* er hva det høres ut som: et pc-spill (til Windows og Mac OS X) der du skal starte, og lede, en sivilisasjon. Foran deg har du et forminsket, abstrakt verdenskart, som du til

å begynne med bare kan se fragmenter av. Du begynner spillet med én “enhet” nybyggere, samt én enhet med enten krigere eller speidere. En skal grunnlegge en bosetting, som en gang i fremtiden forhåpentligvis vil være hovedstaden i et langstrakt imperium, et sentrum for kunst og teknologi, kanskje den hellige byen for en religion, fylt av arkitektoniske underverker. Det gjenstår å se; første prioritet er å stifte bosettingen, kartlegge hvilke ressurser en er omgitt med, og speide i området rundt. En vet ikke hvem andre som har bosatt seg i området, eller hvor. I dette eksempelspillet har jeg valgt å spille som Augustus Cæsar, og i figur 6.1 er Roma akkurat grunnlagt.<sup>42</sup> Jeg spiller på en tilfeldig generert verden, og her har jeg startet like ved en innsjø, i et tilsynelatende svært rikt område der det finnes gull, hvete, og dyr egnet for domestisering. En enhet med krigere er synlig like sør for byen (med en øks som symbol over seg). Resten av verden er dekket i en tykk tåke, som først fjernes når jeg sender enheter for å utforske området.

*Civilization* kan kalles et forsøk på å gjenskape historien som et interaktivt system – der underholdningsverdi riktignok veier tyngre enn realisme. Du skal utvikle byer og utforske teknologier, samt konkurrere med andre sivilisasjoner gjennom diplomati og krig. Til enhver tid kan du ha ett byggeprosjekt per by. Tidlige eksempler på bygg er for eksempel kornlagre (som gir større overskudd med mat), altere (som lar deg stifte en religion), og unike “underverker” som Stonehenge og pyramidene (som kan bygges kun ett sted, i én sivilisasjon). I tillegg kan du utforske totalt én “teknologi” av gangen (se figur 6.2 og 6.3). En starter bare med jordbruk, og kan derfra velge å utforske keramikk, husdyrhold, bueskyting, eller gruvedrift – helt frem til internett, nanoteknologi og forbi.

---

<sup>42</sup> Sivilisasjonene i spillet er basert på virkelige/historiske folk og stater. Foruten navn og symboler er disse i praksis tilnærmet identiske, men hver sivilisasjon har enkelte fordeler som gjenspeiler deres rolle i historien. Romerne vil for eksempel tidlig i spillet kunne lage “legionærer”, som erstatter de øvrige sivilisasjonenes mer generiske “sverdmenn”. De har også økt produksjon for alle bygninger som allerede finnes i hovedstaden (Roma), da de historisk sett var berømte for sin byggekunst.



Figur 6.2: Teknologitreet. Keramikk (“Pottery”) er det første jeg utforsker. Teknologier med svart bakgrunn er utilgjengelige, og kan først utforskes når en besitter all teknologien de bygger på (som illustrert av linjene imellom dem).



Figur 6.3: Detalj av figur 6.2, med forklaring av fordelene med keramikk. En ser også at det vil ta 10 turer, basert på mengden “science” (vitenskap) sivilisasjonen produserer på dette tidspunktet.





Figur 6.4: Samme sivilisasjon, 60 turer og 2400 år senere (fortsett 1000 år før det virkelige Roma ifølge sagnet ble grunnlagt). Jeg har oppdaget to selvstendige bystater i nord, samt en konkurrerende sivilisasjon i vest (Østerrike). Ikonene som svever over landskapet viser hvilke ressurser som finnes der.



Figur 6.5: Her et strategisk overblikk (over samme by, enda 2000 år senere), som viser hvordan spillverdenen er inndelt: i sekskantede fliser (heksagoner) som hver tilknyttet ressurser, oppgraderinger og en viss avkastning.

Byenes matlagre avgjør hvor fort disse vil vokse; antallet “innbyggere” (🌍) avgjør igjen hvor mange av de omkringliggende, sekskantede “flisene” en kan arbeide (se figur 6.5). Dette, i tur, bestemmer avkastningen av mat (🍌), produksjon (🔧), gull (💰) – samt i enkelte tilfeller en helt konkret ressurs, slik som sølv, jern, hester, hvete, trøfler, marmor eller bananer (se eksempler i figur 6.4). Blant annet gjennom å skaffe til veie luksusressurser som silke og røkelse, kan en gi økt “glede” (😊) til sivilisasjonen, som er nødvendig for å unngå stagnasjon, samt for å oppnå “gullaldre” – usedvanlig produktive perioder lik dem vi historisk forbinder med Aten under Perikles, eller renessansens Firenze. Innbyggertallet påvirker også gleden, og det bestemmer hvor mange spesialister en kan opprettholde (kunstnere, handelsmenn; jf. kapitlets første avsnitt). Videre, gjennom å bygge biblioteker og universiteter i byene, vil en produsere mer “vitenskap” (💡), som gjør at en kan utvikle nye teknologier raskere. Ens versjon av verdenshistorien vil typisk spilles ut over omkring ti timer, avhengig av spillets innstillinger; på denne tiden kan man ekspandere med flere byer, utforske kontinentet og resten av verden, møte andre sivilisasjoner, kanskje krige med dem, og på veien skape et rike som skal hevde seg fram til vår tid og forbi.

### 6.1.2 Civilopedia

Jeg vil snart vende oppmerksomheten mot det som i *Civilization* fortelles om historien på spillets eget språk – det vil si, *gameplay* – uten ord. Men først vil jeg gjøre oppmerksom på at ord heller ikke er mangelvare i dette spillet. Blant analyseobjektene i denne oppgaven er det utvilsomt dette som har den mest omfattende, integrerte tekstdatabasen. Der databasen i *Assassin's Creed* relativt sett kun gir små utsnitt av historien til en person eller et byggverk, har *Civilization* et helt leksikon – kalt “Civilopedia” – som gir mye mer utfyllende fakta til å støtte opp om de glimtene fra virkeligheten som det pekes på. Leksikonet inkluderer både spillinformasjon og historisk informasjon om alle sivilisasjoner, ledere, bygninger, teknologier, ressurser og mye annet. For eksempel innlegget om den romerske sivilisasjonen – den jeg her har spilt – er på over 2500 ord.

Etter å ha startet sitt eget Roma i spillet, kan en her lese om den virkelige byen, dens omgivelser og historie, samt lister med fakta av sorten “verd å vite”. Her er et lite utdrag, fra starten av artikkelen. Det er interessant at innlegget vektlegger betydningen av både geografi og tilgang på teknologi, noe jeg vil vise lenger nede at er to historiske variabler som er gjenskapt som mekanikker i spillet.

Archaeologists date the first major settlement in the area from the eighth century BC (though there is some evidence suggesting that there were settlements in the area as far back as the 10th century BC). The city was founded by the Latin tribe atop the Palatine Hill, which overlooks a crossing of the Tiber River. The city's strategic location made it a natural trading post between the Etruscan civilization to the north and the Greek settlements to the south. Thus Rome benefitted from technological and cultural advances of both groups. Its location also made it greatly prized by its neighbors, and for two centuries the Latins fought off attacks by the Etruscans and the Sabines, another local tribe.

Historien fortsetter gjennom punerkrigene og historien om Hannibal som skildret i kapittel 4, frem til inngangen av det romerske imperiet under keiser Augustus – lederen som representerer dette folket i spillet, og som også har sin egen Civilopedia-artikkel.

Innledningsvis i kapittelet har jeg brukt keramikk og kornlagre som eksempler henholdsvis på en av spillets første tilgjengelige teknologier og bygninger. Også disse har sine egne artikler, som en kan lese seg opp på i Civilopedia – for å lære spillet, og for å lære historie. I kapittel 4 viste jeg at militære enheter i *Total War*-leksikonet hadde en kvantitativ del (for eksempel hvor mye skade en hastati-enhet gjør) og en kvalitativ del (at dette i virkeligheten var frontsoldatene i en romersk legion). Et lignende skille trekkes her, men langt mer subtilt. En kan kanskje også si at de to perspektivene i dette tilfellet i enda større grad henger sammen: Nedenfor vil jeg argumentere for at der historien i de fleste tilfeller organiseres som et *narrativ* (en husker definisjonen fra kapittel 5, “... en kjede av kausalt sammenhengende begivenheter”). Men dette vil ikke si at det ikke er mulig, eller hensiktsmessig, å ordne den på andre måter. En kan for eksempel studere verdenshistorien i lys av ulike befolkningsgruppers forutsetninger, slik som geografi, tilgang på ressurser, og nærhet til andre stammer, folk og sivilisasjoner. Bevisst eller ubevisst anerkjenner Civilopedia dette skillet; de belyser historien henholdsvis som *system* og som *fortelling* – en kan nesten si *ludisk* og *narrativt*.

Det som i Civilopedia kategoriseres som “spillinformasjon”, er ikke kvantitativt på samme måte som i *Total War*. Som eksempel vil jeg vise til spillinformasjonen om teknologien keramikk. Legg merke til hvordan også første avsnitt, langt fra å være narrativt (slik det først kan fremstå), faktisk sier mer om den virkelige historien som *system*:

As the art of building objects from clay, Pottery is also a fundament of civilization, creating the means for long-term storage of food and materials and their protection from the elements. Thanks to that, a number of future developments are possible. This technology allows your cities to build the Granary, which provides Food, helping your cities grow larger. It also allows you to build the Shrine, the first Faith-producing building in the game.

Denne informasjonen er ment for å ha direkte nytteverdi for spilleren, men først i nest siste setning gjøres det et skille mellom hva som gjelder for spillet, og hva som like fullt gjelder for virkeligheten. Først et stykke ut i den påfølgende seksjonen, for historisk informasjon (disse



er adskilt under ulike overskrifter), ser vi at perspektivet endres til å bli narrativt. Her er et utdrag, nærmere bestemt det andre av to avsnitt med historisk informasjon:

The first kind of pottery discovered was earthenware, dating back some 9,000 years. This pottery is somewhat porous and is usually covered with a more watertight material (called 'slip'), or it can be glazed. Earthenware pottery is extremely durable and remains in wide use today. Stoneware is pottery that has been baked ('fired') at extremely high temperatures until the clay is 'vitrified' – glasslike and nonporous. This process was discovered in China around 1400 BC. Porcelain was invented in China around the sixth century AD. It is similar to stoneware (in fact, a line of demarcation between the two is open to debate), but porcelain products are generally more translucent and delicate.

Dette er representativt for den typen informasjon som finnes i spillet for alle teknologier, bygninger, underverker, ledere, og mye mer. Det sier dermed mye om utstrekningen av tangential læring som kan finne sted her, uten å forlate spillet.<sup>43</sup> Mye av dette leksikonet er tilgjengelig online som en Wiki (et brukerskap, redigerbart nettleksikon), samlet av spillerne selv, og er dermed samtidig et eksempel på et levende affinitetsrom.<sup>44</sup>

## 6.2 Prosedyrisk retorikk

### 6.2.1 Spillenes språk

I kapittel 4.3 diskuterte jeg hvordan spillere opplever historiens byggesteiner i *Total War*, men dernest diskuterer– og uttrykker seg gjennom andre medier, slik som film (for eksempel YouTube-filmer med en overstemme) og tekst (guider, diskusjonsforum), gjennom affinitetsrom på nettet. Og når jeg skriver om erfaring og nærvær i historiske situasjoner i *Assassin's Creed: Brotherhood*, viser jeg til det å avbryte *gameplay* for å lese (noe som altså også er nærliggende i *Civ*). Til forskjell fra dette, vil jeg i det følgende diskutere det som i *Civilization V* blir formidlet uten ord (annet enn merkelapper: steinsirkelen heter Stonehenge og gir fem "tro" (👉), det er altså en spillmekanikk). Jeg vil se på det systemiske – eller *prosedyriske* – ved spillet. Med prosedyre mener jeg det underliggende systemet som bestemmer reglene for interaksjonen. Med andre ord *det som gjør seg til kjenne som spillets*

---

<sup>43</sup> Innlegget om kornlageret – en bygning, ikke en teknologi – er på sin side ikke delt i to, men tre seksjoner: Spillinformasjon (når en kan bygge det, omkostninger, hvilke bonuser det gir – nærmere beslektet den kvantitative informasjonen fra *Total War*); strategisk informasjon (når og hvorfor en bør bygge det), og historisk informasjon. Sistnevnte er som følger: "A granary is a building constructed to store grain for human or herd animal consumption (or both). The earliest granaries yet discovered were found in a pre-pottery Neolithic settlement in the Jordan Valley of the Middle East, and date back to approximately 9500 BC. These first granaries measured about 10-foot by 10-foot square. They featured raised floors which allowed air to circulate more freely and provided some protection for the grain from mice and other menaces".

<sup>44</sup> Tilgjengelig på <http://civilization.wikia.com/wiki>.

*handlingsrom*. Jeg vil argumentere, med Ian Bogost, for at spill kan formidle budskap eller fremme “argumenter” på et slikt prosedyrisk nivå – noe som er unikt for dette mediet.

Will Wright, mannen bak innflytelsesrike spill som *SimCity*, *The Sims* og *Spore* (Maxis 1989, 2000, 2008), har sagt at dersom en vil utnytte potensialet for utdanning med spill, bør en starte med å lære bort systemer: “Games teach about systems in ways that no other medium can” (sitert i Squire 2011, 5). Det kan fortelle om systemer på måter som kanskje overhodet ikke er mulig å kommunisere gjennom talespråk. Som John Dewey skrev i 1934:

Each medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue. The needs of daily life have given superior practical importance to one mode of communication, that of speech. This fact has unfortunately given rise to a popular impression that the meanings expressed in architecture, sculpture, painting and music can be translated into words with little if any loss. In fact, each art speaks an idiom that conveys what cannot be said in another language and yet remains the same (Dewey 2005, 110).

Dette gjelder også for spill. Som vi har sett, så anvender spillene både filmklipp, tekst, tale og andre kommunikasjonsformer for å fortelle og å formidle. Disse eksisterer innenfor spillet som en større, tverrmedial pakke, eller til og med innenfor *gameplay* – noe som kan oppdages og oppleves innenfor spillets virtuelle 3D-miljø. Men i tillegg, og unikt for spillmediet, har en nettopp *gameplay*, som kompliserer forholdet ytterligere. Opplevelsen av *gameplay* kan åpenbart ikke reduseres til verken film, tekst, tale eller noen annen form for informasjon.

Det er også her, i *gameplay*, at spill kan presentere sine mest overbevisende argumenter. Det mener i alle fall Ian Bogost (2007, 3-5), som i boka *Persuasive Games* (2007) legger frem begrepet *prosedyrisk retorikk* (eng., *procedural rhetoric*). Bogost mener at *alle* uttrykk på et eller annet nivå viser til en underliggende prosess; det som er spesielt med dataprogrammer, og spesielt spill, er at denne prosedyren er endelig definert, i spillets kode (som “0” og “1”). Hvilke muligheter som til enhver tid gjøres tilgjengelig for spilleren, og på den annen side hvilke begrensninger – hvorav begge deler altså er bestemt i prosedyren – er dermed av monumental betydning for spill som kommunikasjonsform. For å illustrere prosedyrens ekspressive kapasitet, trekker Bogost inn studien av *retorikk* – et begrep ofte forbundet med talekunst (og da, i moderne tid, ofte med negative konnotasjoner: tomprat). Men begrepet er større enn som så. Snarere enn at det er begrenset til tale, kan en se på retorikk som en fremgangsmåte for overbevisende kommunikasjon generelt. Innen renessansen ble retorikkens prinsipper for eksempel like fullt anvendt for å lage “overbevisende” billedkunst, arkitektur og skulptur (Vickers 1997, 341-42). På samme måte kan en formulere argumenter gjennom *kode*, ved å bestemme premissene og begrensningene for atferd. Bogost forklarer:

Procedural rhetoric is a general name for the practice of authoring arguments through processes. Following the classical model, procedural rhetoric entails persuasion – to change opinion or action. Following the contemporary model, procedural rhetoric is a subdomain of procedural authorship; its arguments are made not through the construction of words or images, but through the authorship of rules of behavior, the construction of dynamic models. In computation, those rules are authored in code, through the practice of programming (Bogost 2007, 28-29).

Bogost, som også er spillutvikler, anvender slike prosedyriske argumenter gjennom “seriøse”, ikke-kommersielle spill – som ofte er politiske (se Bogost 2007, 2011). Prinsippet gjelder derimot like fullt for populære og kommersielle spill; *Civ* fungerer som en prosedyrisk argumentasjon for hvordan historie skjer. Som Derek sier det: “Man ser fordelene med ting, ulemper med ting – gjennom *gameplay*”.

Når jeg her har etablert at argumentene i spillets prosedyre ikke uten videre kan oversettes til skriftspråk, vil jeg i det følgende ty til en analogi – et verk av sakprosa som på sin måte, om enn utilsiktet, kommer veldig nære å gjøre de samme argumentene. Først vil jeg imidlertid påpeke at om dette virker på siden av en argumentasjon om tangential læring, så kunne det ikke vært lengre fra sannheten: jeg mener det er nettopp den prosedyriske fremstillingen av historien som trekker spilleren inn, og skaper en engasjerende opplevelse. Spillet er, i praksis, en lek eller konkurranse, der en må mobilisere kunnskap og innsikt om historiske konsepter for å lykkes. I prosessen gis spilleren en innfallsvinkel på historien som skiller seg markant fra den en lærer på skolen; nye perspektiver som, dersom en velger å lese videre, formodentlig vil prege og forankre ens forståelse av hvordan historien har utspilt seg.

### 6.2.2 Våpen, pest og stål

I 1997 ga forfatter Jared Diamond ut den Pulitzer-prisvinnende boka *Våpen, pest og stål* (originaltittel: *Guns, Germs and Steel*), en historie om menneskeheten gjennom 13 000 år. Det er et uvanlig, og uvanlig ambisiøst, historieverk. Forfatteren er utdannet fysiolog, er professor i geografi, og har i tillegg bakgrunn i blant annet antropologi og evolusjonsbiologi. Målet med boka er å koble sammen disse og flere andre disipliner for å tegne et helhetlig bilde av hvorfor verden – og menneskers plass i den – har blitt som den har blitt. Han tar utgangspunkt i et enkelt spørsmål, nemlig hvorfor verdenshistorien har utfoldet seg så forskjellig på de ulike kontinentene (Diamond 2005, 9). Litt mer spisset kan en spørre: hvorfor det var europeere som koloniserte Amerika – og ikke motsatt? Svaret har, for å bruke en spillmetafor, å gjøre med hvilke kort de ulike befolkningsgruppene fikk på hånden.

Likhetstrekkene mellom denne boka og dataspillet *Civilization* er slående, til den grad at en rekke spill- og læringsforskere har tydd til den samme analogien. Ian Bogost vender seg til boka som et eksempel på et verk som ser på historien og spør, “Hvordan fungerer dette?”. En kan si at boka ser på historiens *prosedyre* – dens system.

Instead of recording the events of human history, Diamond looks at configurations of material conditions like geography and natural resources and asks how they produce structural, political, and social outcomes. These outcomes in turn recombine with their underlying material conditions to produce new historical moments (Bogost 2007, 8).

Nøkkelen til Diamonds metode er at han ikke ser på historiske hendelser og trender i isolasjon, men prøver å finne de underliggende betingelsene som lot dem finne sted. Samtidig – i historien som i *Civ* – kreves det en aktiv part, som handler ut ifra de forutsetningene som er gitt (eller, for å holde oss til metaforen, de kortene som er utdelt): Både bok og spill dreier seg om samspillet mellom handling og forutsetning, mellom å påvirke og å bli påvirket, mellom autonomi og determinisme. Jeg hintet til dette synet på historien allerede i innledningen til dette kapittelet. Bogost fortsetter:

For example, the lush agricultural conditions in the fertile crescent, along with the similar climates in the east-west axis of Eurasia, set the stage for rapid advances in agriculture across that continent, leading to adequate food surpluses that allowed societies to pursue activities like politics and technology. Such an approach to history goes far beyond the relation between contemporaneous events, asking us to consider the systems that produce those events (Bogost 2007, 8).

Der, ved “Den fruktbare halvmåne” (i Mesopotamia i Midtøsten), hadde en tilgang på flora og fauna egnet for domestisering, og deretter spredning langs det lignende klimaet mot øst og vest; i disse områdene oppstod fastboende samfunn, som over tusener av år utviklet arbeidsdeling, skriftspråk, og ikke minst (etter mangfoldige utbrudd av pest og plager) immunitet mot mange ellers dødelige sykdommer fra dyrene de levde side om side med. Disse og lignende forhold i “den gamle verden” kan være med på å forklare hvorfor amerikanske urfolk senere ville bli felt av europeernes våpen, pest og stål (Diamond 2005).<sup>45</sup>

På samme måte, gjennom å spille *Civilization V*, kreves det refleksjon over tilgang på teknologier, naturlige ressurser, infrastruktur og handel. En kan ikke spille ut den virkelige historien til punkt og prikke. Men hver gang en starter et nytt spill, på et tilfeldig generert kart, så må en finne nye løsninger ut fra de ressursene en er tildelt (for eksempel tilgang på enkelte dyr, mineraler og luksusvarer), hvem en grenser til (om en bør satse mest på krigføring, eller på diplomati, handel og utveksling av ressurser), om en har en posisjon det er

---

<sup>45</sup> Dette er selvsagt en forenkling av et argument som Diamond bruker over 450 sider på å forsvare.

lett å forsvare (ved å bygge inntil fjell, åser, elver), samt hvilke teknologier en må prioritere å forske på for å utnytte situasjonen. Derek sier,

... altså, det heter *Civilization*: man lærer hvordan sivilisasjoner oppstår, og samhandler. Det er hovedbiten [*sic*]. Men da lærer man *hvordan*. Du lærer ikke faktisk *hva*. Og det er en forskjell, i *Civ*. Men dette er også hva de ønsker: det *skal* være ahistorisk, det er det *Civ* er.

De underliggende prosessene, mønstrene, årsaksforholdene fra verdenshistorien – disse er gjenskapet som spillmekanikker, i spillets prosedyre. Det er ikke meningen at historien skal utspille seg som i virkeligheten, men snarere at spilleren skal utforske hva hun kan utrette med de startbetingelsene hun er tildelt. I den grad spilleren reflekterer over hvorfor prosedyren tillater bestemte handlinger (og på hvilke forbehold), mens andre handlinger ekskluderes, tror jeg dette kan lede til innsikt også i hvordan den *virkelige* historien fungerer.

Når jeg her har diskutert retorikk, passer det seg å låne en innsikt fra Aristoteles. I *Poetikken* (vers 1451b) diskuterer han diktning, og historie: av disse, så er det den førstnevnte han verdsetter høyest. Historie forteller riktignok *hva som har skjedd*, sier han – men diktning sier *hva som kan skje*. Der historien viser til bestemte hendelser og fakta, viser diktningen til noe større, og bedre: universell sannhet. Jeg vil selvsagt ikke uten videre sidestille *Civilization V* med Aristoteles' idealer for poesi og diktning, eller proklamere at spillet underviser universelle sannheter. Men det samme prinsippet er like fullt treffende her, når en diskuterer dette spillet opp mot verdenshistorien. *Civ* gir ikke så mange bestemte fakta, men spillet kan gi genuin innsikt i–, og oppmuntre til refleksjon over hvordan historie skjer.

### 6.3 Civilization og læring

Som med de andre spillene jeg har diskutert her, trenger en ikke lære noe av *Civilization*. En bør heller ikke ta imot informasjonen fra spillet ukritisk, eller se den som noen erstatning for litteratur eller film. Kurt Squire fremhever flere skjevheter (eng., *biases*) i hvordan *Civ* fremstiller historien, hvorav den mest åpenbare er at spillet legger overdrevent stor vekt på *god administrasjon*; jo bedre et rike administreres ovenfra (det vil si, jo bedre spilleren spiller), jo større fordeler har denne sivilisasjonen overfor naboene (2011, 25). Spillet skiller seg også fra narrative fremstillinger gjennom det geografisk-materialistiske historiesynet som det deler med *Våpen, pest og stål*. Dette siste handler om perspektiv, eller innramming; andre skjevheter er derimot mer problematiske. En kan for eksempel kritisere spillet for å se historien *teleologisk*; nye oppdagelser og teknologier i spillet gjør sivilisasjonen “bedre”, uten

at det stilles kritiske spørsmål om hvorvidt dette virkelig er det samme som fremskritt. På samme måte, så er det slik, i spillet, at makt, glede og suksess kan sees som nærmest direkte konsekvenser av materielle goder (Squire 2011, 25-26). Som en inngang til historie, bør en dermed ikke bruke *Civilization V* ukritisk. Men dette er det heller ingen som hevder. Cedric sier, “ ... jeg tror ikke oppegående mennesker vil ta det som historisk fakta det som skjer [i *Civilization*], for [der] skjer ting forskjellig hver eneste gang du spiller det”. Eller i Squires ord:

... asking whether or not *Civilization* is ‘accurate’ misses the point. My argument is that *Civ* (1) provides a framework tying together world geopolitical history; (2) gives fluency with a model that is useful for analyzing world history on broad time scales; and (3) inspires revisiting, tinkering, and socializing (Squire 2011, 28).

Et eventuelt læringsutbytte fordrer i alle tilfeller enten en reflektert tilnærming – eller en veileder, slik som en lærer. Dette siste er noe flere har innsett. Spillet har blitt anvendt i tradisjonell undervisning, på skoler både i Norge og i utlandet.<sup>46</sup>

Kurt Squire har selv brukt *Civilization III* som utgangspunkt for et læringsprogram, på en amerikansk ungdomsskole. Her så han at spillaktiviteten motiverte elevene (det vil si, i alle fall de som fattet interesse for spillet i utgangspunktet) til også å grave i den virkelige historien. Dette var en klasse som slet med stort fravær og disiplinære problemer – et miljø der *undervisning* ikke fremstod som en attraktiv aktivitet. Det Squire så, er at de dermed i første omgang oppsøkte informasjon som kunne *gagne dem selv* – i spillet. Men en ting ledet over til den neste: “Game questions often motivated historical ones” (Squire 2011, 126). I intervjuer etter dette programmet rapporterte studentene at det å spille *Civ* ...

1. krevde at de fulgte med mer nøye og tenkte dypere enn de var vant til;
2. ledet dem til å lære geografiske karakteristikker/egenskaper;
3. hjalp dem å forstå hvordan geografi påvirker sivilisasjoner;
4. ga dem grunnleggende informasjon om teknologier og sivilisasjoner;
5. skapte forståelse for ordinale forhold med henhold til historiske hendelser (for eksempel hva som kom først – pyramider eller krutt); og
6. var *urealistisk* i hvordan det fremstilte det å lede en sivilisasjon (Squire 2011, 127).

Mitt prosjekt handler om tangential læring, men hva en kan lære *i* og *utenfor* et spill er selvsagt ikke to helt adskilte fenomener. I *Civ*, kanskje mer enn noen andre spill jeg tar for

---

<sup>46</sup> Se Husøy (2015) og Pagnotti og Russell (2012) for henholdsvis et norsk og et amerikansk undervisningsopplegg med utgangspunkt i *Civilization IV*.

meg, er det tvert imot to sider av samme sak. Til sist i dette kapittelet, vil jeg derfor utforske noe nærmere hva det er, både gjennom tekst og prosedyriske argumenter, en kan lære av *Civilization*.

Selv om historiens system og forløp uttrykkes prosedyrisk (det kommuniseres gjennom *gameplay*), så vil tradisjonell (“skriftlig”) kunnskap være en ressurs for spilleren underveis. James Paul Gee skriver at spillet “... is realistic enough that advanced players can develop better strategies by reading up on world history” (Gee 2013, 79).<sup>47</sup> En av Squires elever, for eksempel, spilte først en kampanje gjennom 5000 år uten å bry seg om historien, før riket hennes, etter utallige utmattende kriger, kollapset under manglende økonomi og infrastruktur. Hun bestemte seg for å starte på nytt: “Now that [she] *needed* to know history, she listened closely (...) *Failure* motivated her. These concepts were *tools* for her to solve problems that she cared about” (Squire 2011, 121, utheving i originalteksten). Det å forstå historiske konsepter fikk for henne dermed en *egenverdi*, da det var nødvendig for å lykkes i spillet. Historien ble redusert til et håndfast, overkommelig problem, eller utfordring. Det ble også personlig i en annen forstand: hun ville lære historiens mekanikker for å kunne “beskytte folket sitt” (ibid.). Den nødvendige informasjonen i slike situasjoner, kan komme fra inne i spillet, gjennom Civilopedia, eller fra andre kilder. Dette er Derek også inne på:

Du kan jo lese deg opp på alt i spillet. Det er det som er utfordrende med det spørsmålet [om verdien av forkunnskaper]. For du kan lese deg opp til fordelene med å ha hjulet. Men hvis du vet fordelene [fra før av], så trenger du ikke å lese det. Mens hvis du ikke kan noe om hjulet, og så lur du på: hva skal jeg velge å forske på nå? Så må du lese deg opp. Men da har du jo lært historien, ikke sant (...) Spillteknisk [*sic*], så er det historien som ligger bak. Du må lære historien for å skjønne hvorfor det er lurt.

Den “grunnleggende informasjonen om teknologier og sivilisasjoner” som Squires elever oppgir å ha lært, oppstår dermed i samspillet mellom prosedyrisk og skriftlig kommunikasjon.

Squires elever oppgir, i det siste punktet ovenfor, at *Civilization* er urealistisk i hvordan det fremstiller det å lede en sivilisasjon. Det er kanskje en banal observasjon, men dette vitner om refleksjon rundt forskjellene mellom spill og virkelighet. Historien slik den utfolder seg i spillet skiller seg fra den virkelige, idet at den formes av de tildelte startbetingelsene, og deretter av spillerens handlinger og valg. Samtidig tillater ulikhetene mellom spill og virkelighet å stille spørsmål som: Hvordan kunne historien utspilt seg uten faktor X eller Y?

---

<sup>47</sup> Også han trekker paralleller til *Våpen, pest og stål* når han skriver om spillet. “The game is based on historically accurate information about advances in technology, religion, warfare, and the arts and takes a materialist-determinist approach to history, like the one presented by Jared Diamond (...). To do well in the game, players have to understand how geographical location, ease of trade, and access to raw materials create conditions for the successful growth of a civilization – and they have to be able to demonstrate that understanding in action” (Gee 2013, 79).

Vi husker fra Jared Diamond at immunitet mot sykdommer var en viktig faktor, i europeernes favør, da disse ankom Amerika – derav boktittelens “pest”. Langt flere urinnvånere mistet livet på grunn av epidemier, enn dem som falt for europeiske våpen (Diamond 2005, 77-8). Sykdommer som kopper og meslinger finnes derimot ikke i *Civilization*. I Squires undervisningsprosjekt oppfordret han elevene til aktivt å reflektere over likheter og forskjeller mellom spill og virkelighet; i lærerrollen kunne Squire bruke fraværet av kopper i *Civ* til å si noe om den egentlige størrelsen på urbefolkningen i USA, og viktigheten av sykdommer i det som utspilte seg (Squire 2011, 25). Ask er inne på dette, når han sier at for en skoleelev som spiller *Civ*, “... så husker du jo mye bedre det du lærte i historietimen, når du prøver å gjøre lignende ting på pc-en hjemme. Som kanskje utspiller seg på en annen måte, men du ser på en måte differansene”. Her finnes det et spennende poeng: Den alternative historien en opplever i spillet vil ikke bare forankre, men kan også utfordre det bildet en har bygget opp av verdenshistorien gjennom andre kilder. Erfaringen av det alternative er verdifull i seg selv.

En annen ting som skiller spill og virkelighet, er det at sistnevnte tross alt er langt mer kompleks og mangefasettert. Spillet er en abstraksjon – en forenkling. I stedet for å være en begrensning, så er det nettopp dette som gjør at spillet kan formidle noe som helst. En husker sjakkanalogien i kapittel 4; uten strenge begrensninger ville spillet kollapse i anarki. Som Squire sier det: “Even though *Civilization* isn’t a perfect simulation, its value is in its gameness” (2011, 29). Eller ta Ian Bogost, som skriver at “... the total number and credibility of user actions is not necessarily important; rather, the relevance of the interaction in the context of the representational goals of the system is paramount” (2007, 46). Nettopp gjennom å forenkle og abstrahere historien, kan spillet forankre argumentene for hvordan historien fungerer – innen et holistisk, men samtidig overskuelig perspektiv.

Squires elever ble ledet til blant annet å se verdenshistorien i lys av endringsmønstre, regler og startbetingelser – som et alternativ til å organisere den narrativt (Squire 2011, 137). Men aller mest så han en klar økning i elevenes *interesse* for historie og geografi; de gikk fra ikke å kunne plassere Egypt på kartet, til å diskutere og undersøke hvilken effekt geografisk beliggenhet har på en sivilisasjon – eller de stilte spørsmål slik som hvilken funksjon og effekt religion har hatt i ulike kulturer opp gjennom historien. “By the end of the unit, asking questions was the predominant class activity” (Squire 2011, 127-9). Han bemerker riktignok at spillet ikke var for alle. Men de ble revet med av spillet, ble også hekta på å lære.



## 7 Konklusjon

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg følgende problemstilling:

*Kan videospill legge grunnlaget for aktiv læring og kunnskapservervelse, gjennom å få spillere interessert i temaer de eksponeres for? I hvilken grad er det slik at refleksjon over– og engasjement med spillets system og narrativ kan lede til økt og/eller varig interesse for de faktiske forholdene spillet tar for seg?*

Oppgaven handler om tangential læring, men likevel har jeg langt på vei angrepet fenomenet indirekte. Jeg har i stedet ønsket å bygge et solid fundament som argumentene kan hvile på, i form av en rekke spørsmål og svar, som bygger videre på hverandre: Hva er spill, og hvorfor spiller vi dem? Hva slags informasjon kan en komme over der? Først når dette er på plass, er det hensiktsmessig å ta for seg problemstillingen direkte, ved å spørre: På hvilken måte kan det engasjementet som en investerer i spill, ledes over i en interesse for denne informasjonen? Dette er et stort spørsmål, som jeg ikke kan gi et uttømmende svar på. Jeg mener likevel at jeg i løpet av analysekapitlene har vist flere måter der videospill kan være med på å forme brukerens interesser, og legge grunnlaget for aktiv læring og egenutdanning. Disse kapitlene kan stå på egne ben og trenger ingen oppsummering, men her vil jeg til slutt gå nærmere inn på spillernes sammenknyttede interesser for spill og historie. Jeg vil adressere det siste punktet i problemstillingen: har engasjement med spillene, i mine informanters erfaring, virkelig ledet til økt og/eller varig interesse for temaene de møter der?

### 7.1 Interesser og identitet

#### 7.1.1 Sammenhenger

Som etablert i kapittel 3, så har jeg ingen ambisjoner om at denne teksten skal være statistisk generaliserbar eller representativ. Likevel vil jeg påpeke at de fem informantene jeg har rekruttert til oppgaven, alle har til felles at de setter spillingen sin i sammenheng med en interesse for historie.<sup>48</sup> Det at dette går igjen hos samtlige, og at det altså er en korrelasjon

---

<sup>48</sup> Som tidligere nevnt, så er det en utfordring med hensyn til oppgavens validitet at koblingen mellom spill og læring tross alt er tema for intervjuet; denne koblingen gjøres eksplisitt som samtaletema. Det er da nærliggende for informantene å tenke i disse baner. Samtidig så har informantene helt konkrete eksempler på episoder der de har engasjert i tangential læring, og de sitter på genuin kunnskap om historie. Jeg opplevde ikke at svarene deres var tilgjorte, eller at de prøvde å si hva jeg formodentlig “ønsket å høre”.

mellom interessene for historie og for spill, vil selvsagt ikke si at denne sammenhengen må være *kausal* – at det er et årsak-virkningsforhold mellom de to. Kanskje det til og med har gått den andre veien, at de som oppsøker denne typen spill, først og fremst er personer med en allerede foreliggende interesse for historie. Korrelasjonen er likevel verd å påpeke. Det eneste kriteriet for deres rekruttering – foruten at de er myndige – var at de har spilt minst to av de tre spillene jeg analyserer. Ask, for eksempel, knytter sammen sin interesse for historie, med en lyst til å lære generelt. Spill, historie, forståelse av verden – alle disse tingene henger sammen. Han har her allerede oppgitt at han interesserer seg for historie; hva er det som motiverer denne interessen?

Det er vel bare litt sånn at man har lyst til å vite. Nå [leser jeg] selvfølgelig fysikk, også [Ask er utdannet fysiker], og jeg tror at det kommer av den samme årsaken, at jeg har lyst til å vite. Å vite både hvordan ting fungerer, og hvordan ting har skjedd. Så for meg, så er det å se på fysikken bak ‘the big bang’, det er jo historie. Og jeg er like interessert i å vite om det, som jeg er i å vite om for eksempel slagene som Karl Johan var med i. Det kommer av [det samme].

Dette historiesynet er noe som går igjen blant alle informantene. Brage svarer på samme spørsmål (det vil si, hvor interessen for historie kommer fra) med at han “alltid [har] vært interessert i sammenhenger”, mens Derek understreker at historie “... forteller noe om hvordan ting henger sammen, og hvordan mennesker tenker”.

Spill, for dem, er en *inngang* til historien. Men historiekunnskapen fyller igjen et annet, større behov – det å vite, forstå, forklare, se sammenhengene i verden omkring oss. Derek mener at “... jo mer du lærer om historie, [jo mer] kan du knytte hendelser sammen på en viss måte (...) Du har en base av kunnskap som gjør at du kan resonnerer deg frem til ting som det ikke er logisk å resonnerer seg frem til [ellers]”. Det at dette skal være en motivasjon for å lære, kunne være et fruktbart utgangspunkt for en senere studie av tangential læring – fra et psykologisk perspektiv. En slik studie kunne spørre om den kunnskapen en eventuelt oppnår, kan gi en form for makt, sosial status, eller selvhevdelse, som (bevisst eller ubevisst) rettferdiggjør den tiden og innsatsen de investerer i å spille.

Noe historie kan en lære av spillene i seg selv. Spill-læring og tangential læring skjer ikke adskilt hver for seg, men nettopp i *berøring* med hverandre. Jeg har for eksempel argumentert for at spill kan gi en intuitiv forståelse av “hvordan ting skjer”. I den forbindelse skrev jeg i kapittel 4 om viktigheten av infrastruktur, sanitet og produktivitet i antikkens byer; spilleren kan i *Total War: Rome II* erfare hva et forum, et tempel, en olivengård og en akvedukt har å si for en nasjons evne til å føre krig. Spillet vil ganske riktig ikke gjengi nøyaktig hvordan dette

forholdt seg i virkeligheten, men det kan like fullt gjøre spilleren oppmerksom på konsekvensene ved å neglisjere dem, som er en verdifull innsikt i seg selv. Brage sier:

For det som skjer i klasseromsituasjonen, ofte, er at dette blir presentert som faktainformasjon. Som man ikke nødvendigvis omsetter til kunnskap eller erfaring. Eller kanskje man husker det, sånn rent konkret, men det er ikke nødvendig [å knytte det til din eksisterende kunnskap]. (...) Romerne gjorde det bra, fordi de har akvedukter, og det er det ingen andre som har. [Hvis du binder dette til] ideen din om romere, da har du lært det, da har det blitt en del av din forståelse av romere. Og det kan det være lettere å få til ved at folk faktisk spiller spillet, og opplever at "sånn er det", enn at jeg bare sier det.

Det å "omsette faktainformasjon (...) til kunnskap eller erfaring" krever en aktiv tilnærming til stoffet. Spillet kan utnyttes ved å bli brukt til undervisning, men jeg har også villet vise at spillet i seg selv kan skape et engasjement som gjør at en slik tilnærming er nærliggende.

Enda viktigere enn hva en kan lære av spill i seg selv, når en diskuterer tangential læring, er dette at spillene lar en *tilknytte erfaringer til helt bestemte epoker og temaer* – som videre læring innen samme område kan bygge videre på. Ask forteller at han kan bli opphengt i de temaene eller historiske periodene som blir tatt for seg i spillene han til enhver tid er engasjert i: "... når man spilte det veldig mye, [så var man] jo interessert i alt som hadde med den æraen å gjøre". Senest leste han en biografi om Karl Johan mens han spilte *Europa Universalis IV* (Paradox, 2013), et omfattende strategispill som finner sted i Europa i tidlig moderne tid. Dette går tilbake til diskusjonen om universbygging i kapittel 5, nemlig det at en ønsker å knytte spillingen til en større kontekst – en helhetlig opplevelse.

Når Ask eller noen av de andre informantene oppsøker videre informasjon på denne måten, oppgir samtlige likevel at dette ikke først og fremst er for å berike spillopplevelsen. Det er mer overordnet, og snarere motivert av nysgjerrighet mer generelt. Slik Derek sa det, så oppsøker han mer informasjon "... i hovedsak fordi jeg har lyst til å lære noe om det. Og så er det en bonus at det beriker spillopplevelsen". Derek, i motsetning til for eksempel Ask og Eskil, har i liten grad gått så langt som å oppsøke historiebøker (det vil si, sakprosa) som et direkte resultat av spillene, men bruker heller spillets databaser – og Wikipedia. Han oppgir derimot å ha fått et annet, nærmere forhold til de epokene der spillene foregår. "Sett at man ser en dramatisk tv-serie om for eksempel *The Borgias*. Det får jeg helt klart mer ut av, mer lyst til, etter å ha spilt *Assassin's Creed II*, enn jeg hadde hatt før". Uavhengig av hva en eventuelt lærer, virker det tydelig at det her finnes en varig *interesse* for de historiske forholdene en har erfart i spill.

### 7.1.2 Spill og identitet

Om det er gjennom spill at interessen for historie har oppstått, eller om det har gått den andre veien, har informantene vanskelig for å si. Cedric forteller at han har spilt dataspill siden han var liten, da han måtte lære å åpne programmene gjennom MS DOS. Historieinteressen har også vært der så lenge han kan huske: “Jeg har alltid vært interessert i historie, så jeg vet ikke om jeg kan legge vekten [*sic*] på om jeg har blitt interessert i historie på grunn av spill, eller motsatt (...) Siden jeg startet å spille ganske tidlig, så er det vanskelig for meg å si”. Det samme gjelder Eskil, som sporer både spill- og historieinteressene tilbake til oppveksten. Han forteller at “... så lenge jeg kan huske, så har jeg spilt dataspill (...) [Fordi faren min jobbet med IT, hadde vi datamaskiner] med spill nesten fra jeg var født”. Begge oppgir å ha brukt svært mye tid på spill, men at de opplever dette som først og fremst positivt.<sup>49</sup> Eskil forteller at spillene har gjort ham *nysgjerrig*:

**Intervjuer:** Hva er det du eventuelt opplever å ha fått ut av [spillingen]?

**Eskil:** Jeg tenker at det har gjort at jeg har blitt mer nysgjerrig. På for eksempel historie. Innenfor noen områder hvor jeg ikke nødvendigvis har kunnet så mye i forkant.

**Intervjuer:** Har du noen eksempler på det?

**Eskil:** Når det kommer til for eksempel *Rome: Total War*, så er det noe jeg hadde en interesse for før jeg begynte å spille det spillet.<sup>50</sup>

**Intervjuer:** Historien, altså?

**Eskil:** Ja. Men jeg tror ikke jeg hadde lest for eksempel bøker om Mediciene eller sett *Borgias*-tv-serien, hvis ikke det hadde vært for at jeg hadde spilt *Assassin's Creed*. Så det tror jeg er positivt. At du lærer mer om fortiden. Ikke nødvendigvis av spillet, men at du skaper en nysgjerrighet.

Med dette siste, oppsummerer han argumentet i denne oppgaven. Gjennomgående i analysen og gjennom intervjuene, har jeg ønsket å vise at en kan lære enkelte ting av spill i seg selv (systemer, rammekunnskap), men at det læringsutbyttet like fullt handler om en *interesse* – eller i Eskilds ord, en *nysgjerrighet* – som en kanskje, eller kanskje ikke, agerer på. Hvis en gjør det, så handler det om interessebasert, indre motivert læring.

---

<sup>49</sup> Når jeg spør Cedric hva han opplever å ha fått ut av tiden han har investert i spill, svarer han spøkefullt: “Jeg hadde likt å se et moteksempel [*sic*]. Hvis jeg ikke hadde brukt tid på det, om jeg hadde vært en idiot?” Det har vært en såpass sentral hobby at det eventuelle læringsutbyttet derfra vanskelig kan isoleres fra livet for øvrig.

<sup>50</sup> Om interessen for romersk historie forteller Eskil at det “... startet sikkert med Asterix. Og reiser til Italia”. Hele tre av fem informanter nevner faktisk Asterix i løpet av intervjuet; uten at jeg skal legge for mye i dette, kan det peke på at mediebruk (her: tegneserier) kan være med på å skape nysgjerrighet og så frøene for interesser allerede i oppveksten.

Overfor alle informantene spurte jeg om de tror det er slik at spill og andre medieuttrykk kan være med på å forme folks interesser og identiteter. Samtlige svarte bekreftende.<sup>51</sup> Her er Brages tanker om dette:

Ja, det er det jo. Folk forholder seg jo til ideene de har i hodet, og alt som påvirker hvordan du tenker og ser [på–, og] oppfatter verden rundt deg, påvirker jo også forholdet ditt med deg selv (...) Din oppfatning av virkeligheten, basert på ting du har sett, vil påvirke hvordan du ser på deg selv (...) uten at du nødvendigvis er aktivt klart over det. Så det kan det jo definitivt.

For Eskil har interessen for historie ikke nødvendigvis oppstått–, men blitt videreført og styrket gjennom spill. Her knytter han svaret sitt, på samme spørsmål, til personlig erfaring:

Helt klart. Ja. Jeg tror uten spill som hadde utfordret meg på emnet, Romerriket [for eksempel], så tror jeg kanskje jeg hadde gitt opp [*sic*] den interessen mye tidligere. Jeg hadde i alle fall ikke gått så dypt inn i emnet som det jeg har gjort. Jeg tror det [kanskje til og med er] et viktig karaktertrekk, at hvis jeg er i Sør-Europa, og det er noen romerske ruiner, så [må jeg] dra og se dem. Jeg må dra på det arkeologiske museet, og se gjenstander fra Romerriket. Og jeg hadde nok blitt lei av det mye tidligere, om jeg ikke hadde blitt utfordret på den måten jeg har blitt av spill.

For hva kvalitative svar er verd, så bekrefter dette det jeg spør om i min problemstilling: engasjement med spillene har, i alle fall blant mine informanter, ledet til økt og varig interesse for temaene de tar for seg.

## 7.2 Videre forskning

I kapittel 2 viste jeg at det er gjort mange forsøk på å integrere læring i spill, men at det eksisterer dyptgripende problemer med den gjeldende fremgangsmåten (altså *edutainment*). Samtidig har jeg vist at kommersielle dataspill gjør seg stadig mer gjeldende i samfunnet, som et utbredt og legitimt kulturprodukt – et medium som én av fem nordmenn interagerer med på en gjennomsnittsdag. Det er tydelig for meg at det finnes et potensiale her for engasjement og læring som i liten grad utnyttes effektivt, og jeg tror dermed også at det er fruktbart med videre forskning og praksis på feltet. Jeg vil her foreslå tre potensielle studier som kan bygge videre på den gjeldende oppgaven, før jeg runder av denne med noen refleksjoner.

Dette er en kvalitativ studie som, gjennom nærstudier og dybdeintervjuer, søker å gi innsikt i hvilke konsekvenser bruk av spill kan ha for spillernes interesser og kunnskapshorisonter. Som begrunnet i kapittel 3, har jeg valgt å utforske begrepet tangential læring *kvalitativt*; samtidig ser jeg for meg at funnene og argumentene som gjøres her, kan fungere som et grunnlag for en mer omfattende, kvantitativ studie av fenomenets utbredelse – for eksempel

---

<sup>51</sup> Ask svarte kontant: “Ja, ja. Svaret er ja. Jeg tror jo det!”

gjennom en større spørreundersøkelse. En slik studie kan se etter sammenhenger mellom konkrete spill, og spillernes interesser, innsikter og kunnskap. Et mer kontrollert eksperiment kan her gjenta samme spørreundersøkelse før og etter en gruppe spillere har brukt et spill, eller en type spill, og sammenligne med en kontrollgruppe som ikke deltar i spillingen. En kan samtidig spørre hvorvidt eller hvordan denne typen mediebruk kan tenkes å forme samfunnet over tid, gjennom å potensielt påvirke interessene til en større befolkningsgruppe.

Alternativt, som en annen mulig oppfølgingsstudie, kan en innta et komparativt perspektiv. Begrepet tangential læring er ikke begrenset til spill; likevel er det verd å spørre om de samme argumentene jeg har fremmet her, også er gjeldende i forbindelse med andre medieuttrykk. På det overnevnte spørsmålet om interesser og identitet, svarte Derek at han tror “all input man får er med på [å forme ens identitet]”, men at spill kan ha en større effekt enn andre medier – noe han begrunner med at man får en større “tilhørighet til det som gjøres. Gjennom at *du* gjør det”. Videre forskning kan, enten med kvalitative eller kvantitative metoder, ta for seg– og sammenligne spillere og ikke-spilleres erfaringer med indre motivert læring, og/eller en kan sammenligne i forhold til engasjementet rundt romaner, tv-serier og fiksjonsfilm. Til sist, et tredje forslag, er det som jeg allerede har vært inne på tidligere i kapittelet, nemlig en studie fra et psykologisk perspektiv. Her kan en utforske hvorvidt spillere opplever, bevisst eller ubevisst, at de må forsvare (for seg selv eller andre) det å bruke tid på spill, og i så fall om en opplever at et læringsutbytte kan være med på å rettferdiggjøre aktiviteten.

James Portnow, som myntet begrepet tangential læring i 2008, har en praktisk – en kan kanskje si bransjeintern – tilnærming til dette fenomenet. Gjennom artikler og videoer,<sup>52</sup> har han ønsket å inspirere både etablerte og gryende spillutviklere til å inkludere meningsfylt innhold, og å friste med kunnskap, innenfor sine produkter (Portnow 2008). Som allerede etablert, så skal disse likevel være laget først og fremst for underholdning; hvis spillet oppleves belærende, eller innholdet står i veien for engasjerende *gameplay*, da har en misforstått hele poenget. Jeg støtter dette synet, men min egen tilnærming har likevel vært en ganske annen enn Portnows. Begrepet tangential læring er relativt lite utforsket i akademia; jeg har inntatt et perspektiv som går utover å se dette som en oppskrift eller verktøykasse for spillutviklere. Snarere har jeg ønsket å belyse hvordan fenomenet allerede forekommer i bredt tilgjengelige, kommersielle spill; hvilken verdi eller betydning møtet med meningsfylt innhold har for spilleren; og i hvilken grad det parallelle engasjementet med spillet og med

---

<sup>52</sup> Tangential læring er tema for en episode i YouTube-serien *Extra Credits*, tilgjengelig fra <https://youtu.be/rIQrTHrwyxQ>

bakenforliggende forhold, kan sies å syntetisere i en større opplevelse. Jeg ønsker fortsatt at denne teksten kan inspirere pedagoger og spillutviklere, men jeg har ikke henvendt meg eksplisitt til disse. Mitt prosjekt kan illustreres ved å gå tilbake til diskusjonene om semiotiske domener og situert læring, der jeg argumenterte med James Paul Gee for at en ser– og forstår verden gjennom erfaring, og dernest gjennom å tilegne seg nye, sosiale språk. Det er mitt håp at begrepet tangential læring, i denne forstand, kan bli del av ordforrådet til dem som er opptatt av spill, interessebasert læring, og pedagogikk. Jeg tror dette igjen kan åpne opp for nye perspektiver, etter hvert som en fortsetter å studere spillmediets store, men i min erfaring ikke tilstrekkelig utforskede potensiale for å inspirere til egenutdanning.

Gode spill evner å skape sterkt og varig engasjement. Ved å være vanskelige, men overkommelige, kan de gi spilleren en positiv følelse av mestring og kontroll; på den annen side, så handler de om det å oppdage hva som lurte rundt neste sving. På sitt beste kan de gi opplevelsen av en umiddelbar tilstedeværelse i historiske miljøer, der en kan løse interessante utfordringer, og få situerte betydninger til det innholdet en møter. Kunnskap om historien kan være et redskap for å lykkes, når den lar spilleren forstå de større sammenhengene; eller den kan berike spillingen ved å forankre den i en større opplevelse. Det å lære gjennom spill på denne måten, som Kurt Squire og Henry Jenkins sier det, handler om lang mer enn å pugge navn og datoer. Snarere, “ ... it is about finding joy and fascination in the world, asking questions and engaging in inquiry, developing expertise and participating in social practice, and developing an identity as a member within a community” (Squire og Jenkins 2003, 28-29). Tangential læring skjer når spillene ikke er belærende, men snarere frister med innsikter som kan berike og forankre en allerede engasjerende opplevelse. Når det gjøres riktig, da kan gode spill gi oss lyst til å lære.

# Litteraturliste

- Aarseth, Espen. 2012. "A Narrative Theory of Games." Innlegg presentert ved Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games, Raleigh, North Carolina. 129-133. doi: 10.1145/2282338.2282365.
- Annetta, Leonard A. 2008. "Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used." *Theory into Practice* nr. 47 (3): 229-239. doi: 10.1080/00405840802153940
- Aristoteles. 2008. *Poetik*. Oversatt av Øivind Andersen. Oslo: Vidarforl. Originalutgave, ca 335 f.v.t.
- Bale, Kjersti. 2009. *Eстетikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Barstad, Hans M. 2009. "Assassiner." *Store norske leksikon*. <https://snl.no/assasiner>
- Belsey, Catherine. 2002. *Poststructuralism: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.
- Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bogost, Ian. 2011. *How To Do Things With Videogames*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bransford, John, Ann L. Brown, og Rodney R. Cocking. 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Breuer, Johannes, og Gary Bente. 2010. "Why So Serious? On the Relation of Serious Games and Learning." *Journal for Computer Game Culture* nr. 4 (1): 7-24. [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/20/52/PDF/Breuer\\_Bente2010.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/20/52/PDF/Breuer_Bente2010.pdf)
- Brown, Harry J. 2008. *Videogames and Education*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Christian, David. 2011. *Maps of Time: an Introduction to Big History*. Berkeley: University of California Press.
- Cordova, Diana I., og Mark R. Lepper. 1996. "Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice." *Journal of Educational Psychology* nr. 88 (4): 715-730. doi: 10.1037//0022-0663.88.4.715
- Crawford, Chris. 2003. *Chris Crawford on Game Design*. New Riders.
- Crawford, Garry. 2012. *Video Gamers*. New York: Routledge.
- D'Amato, R., A. Salimbeti, og G. Rava. 2014. *The Carthaginians 6th–2nd Century BC*: Osprey Publishing, Limited.
- Dewey, John. 2005. *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group. Orginalutgave, 1934.
- Diamond, Jared. 2005. *Guns, Germs and Steel. A Short History of Everybody for the Last 13,000 Years*. London: Vintage. Orginalutgave, 1997.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon. 2006. "Thoughts on Learning in Games and Designing Educational Computer Games." *Game Research: The Art, Business, and Science of Video Games*, 19. mai 2006. Lastet ned 20. august 2014. Tilgjengelig fra <http://game-research.com/index.php/articles/thoughts-on-learning-in-games-and-designing-educational-computer-games/>
- ESA. 2014. "Essential Facts About the Computer and Video Game Industry." *Entertainment Software Association*. Lastet ned 23. januar 2015. Tilgjengelig fra [http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/10/ESA\\_EF\\_2014.pdf](http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/10/ESA_EF_2014.pdf)
- Eskelinen, Markku. 2001. "The Gaming Situation." *Game studies* nr. 1 (1): 68.
- Fisk, Raymond P., Lia Patrício, Andrea Ordanini, Lucia Miceli, Marta Pizzetti, og A. Parasuraman. 2011. "Crowd-funding: Transforming Customers into Investors



- through Innovative Service Platforms.” *Journal of Service Management* nr. 22 (4): 443-470. doi: doi:10.1108/09564231111155079.  
<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09564231111155079>
- Gartner, Inc. 2013. “Gartner Says Worldwide Video Game Market to Total \$93 Billion in 2013.” *Gartner.com*, 29. oktober. Tilgjengelig fra  
<http://www.gartner.com/newsroom/id/2614915>
- Gee, James Paul. 2007. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Revidert og oppdatert utg. New York: Palgrave Macmillan. Originalutgave, 2003.
- Gee, James Paul. 2013. *Good Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. 2. utg, i serien *New literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. Originalutgave, 2007.
- Goldsworthy, Adrian. 2012. *The Fall of Carthage: The Punic Wars 265-146BC*: Orion.
- Gripsrud, Jostein. 1999. *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, Per Bjørn. 2009. “Girolamo Savonarola.” *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Girolamo\\_Savonarola](https://snl.no/Girolamo_Savonarola)
- Healy, Mark. 1994. *Cannae 216 BC: Hannibal Smashes Rome's Army*. Osprey Military.
- Horkheimer, Max, og Theodor Adorno. 2012. "The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception." I *Media and Cultural Studies: Keywords*, redigert av Douglas Kellner og Meenakshi Gigi Durham, 53-75. Malden, Mass.: Blackwell. Originalutgave, 1944.
- Husøy, Aleksander. 2015. “Civilization IV: eleven som statsleder.” *IKT i praksis: deling av digital pedagogisk praksis*, 12. februar 2015. Lastet ned 20. april 2015. Tilgjengelig fra <https://iktipraksis.iktsenteret.no/content/civilization-iv-eleven-som-statsleder>
- Jenkins, Henry. 2008. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Oppdatert utg. New York: New York University Press. Originalutgave, 2006.
- Juul, Jesper. 2005. *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Juul, Jesper. 2013. *The Art of Failure: An Essay on the Pain of Playing Video Games*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kant, Immanuel. 2008. "Kritikk av dømmekraften (utdrag)." I *Estetisk teori: en antologi*, redigert av Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg, 56-93. Oslo: Universitetsforl. Originalutgave, 1790.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2009. *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. utg. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lave, Jean, og Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2002. *Phenomenology of Perception*. London/New York: Routledge. Originalutgave, 1945.
- Nielsen, Henrik Smed. 2010. “The Computer Game as a Somatic Experience.” *Eludamos. Journal for Computer Game Culture* nr. 4 (1): 25-40.  
<http://www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/viewArticle/vol4no1-3/147>
- Pagnotti, John, og William B. Russell, III. 2012. “Using Civilization IV to Engage Students in World History Content.” *Social Studies* (1): 39-48. doi: 10.1080/00377996.2011.558940
- Portnow, James. 2008. “The Power of Tangential Learning.” *Edge Online*, 10. september 2008. Lastet ned 9. desember 2013. Tilgjengelig fra <http://www.edge-online.com/features/power-tangential-learning/>
- Portnow, James. 2013. *Extra History - The Punic Wars*. YouTube. *Extra Credits*, 6. september. Lastet ned 21. november 2014. Tilgjengelig fra [http://youtu.be/EbBHk\\_zLTmY](http://youtu.be/EbBHk_zLTmY)

- Rieber, Lloyd P. 1996. "Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments based on the Blending of Microworlds, Simulations, and Games." *Educational Technology Research & Development* nr. 44 (2): 43-58. doi: 10.1007/BF02300540
- Salen, Katie, og Eric Zimmerman. 2004. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Scacchi, Walt. 2010. "Computer Game Mods, Modders, Modding, and the Mod scene." *First Monday* nr. 15 (5). <http://uncommonculture.org/ojs/index.php/fm/article/view/2965>
- Schell, Jesse. 2008. *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Taylor & Francis.
- Schlesinger Jr., Arthur. 2006. "History and National Stupidity." *The New York Review of Books*, 27. april. Lastet ned 1. desember 2014. Tilgjengelig fra <http://www.nybooks.com/articles/archives/2006/apr/27/history-and-national-stupidity/>
- Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers college press.
- Squire, Kurt, og Henry Jenkins. 2003. "Harnessing the Power of Games in Education." *Insight* nr. 3 (1): 5-33. <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf>
- Statista. 2014a. "Statistics and Facts about Music Industry in the U.S." *Statista.com: The Statistics Portal*, oktober 2014. Lastet ned 23. januar 2015. Tilgjengelig fra <http://www.statista.com/topics/1639/music/>
- Statista. 2014b. "Statistics and Facts about the Film Industry." *Statista.com: The Statistics Portal*, november 2014. Lastet ned 23. januar 2015. Tilgjengelig fra <http://www.statista.com/topics/964/film/>
- Statista. 2014c. "Statistics and Facts about the Video Game Industry." *Statista.com: The Statistics Portal*, september 2014. Lastet ned 23. januar 2015. Tilgjengelig fra <http://www.statista.com/topics/868/video-games/>
- Svensen, Kjetil. 2014. "Microsoft har kjøpt «Minecraft» for 15,9 milliarder." *PressFire.no*, 15. september 2014. Lastet ned 27. januar 2015. Tilgjengelig fra <http://www.pressfire.no/nyheter/XboxOne/8901/Bekreftet-N-har-Microsoft-kjpt-Minecraft>
- Tavinor, Grant. 2009. *The Art of Videogames*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- THFE. 2014. *Battle of Cannae. Total War History*. Lastet ned 3. februar 2015. Tilgjengelig fra <http://youtu.be/T89ugOHxcsc>
- Tronstad, Ragnhild. 2001. "Semiotic and Nonsemiotic MUD Performance." Innlegg presentert ved COSIGN, 11. september, 2001, Amsterdam. doi: 10.1.1.16.7155.
- Vaage, Odd Frank. 2014. Norsk mediebarometer 2013. I *Statistiske analyser*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Vickers, Brian. 1997. *In Defence of Rhetoric*. Oxford: Clarendon Press.
- Whitton, Nicola. 2014. *Digital Games and Learning: Research and Theory*. New York: Routledge.
- Yin, Robert K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE.

# Liste over spill

Bethesda Game Studios. 2002. *The Elder Scrolls III: Morrowind*. Bethesda Softworks/Ubisoft.

Bethesda Game Studios. 2011. *The Elder Scrolls V: Skyrim*. Bethesda Softworks.

Blizzard Entertainment. 2004. *World of Warcraft*. Blizzard Entertainment.

Creative Assembly. 2004. *Rome: Total War*. Activision/Sega.

Creative Assembly. 2006. *Medieval II: Total War*. Sega.

Creative Assembly. 2013. *Total War: Rome II*. Sega.

Firaxis Games. 2001. *Civilization III*. Infogrames/Atari.

Firaxis Games. 2005. *Civilization IV*. 2K Games/Aspyr.

Firaxis Games. 2010. *Civilization V*. 2K Games/Aspyr.

KCEJ. 1998. *Metal Gear Solid*. Konami.

Maxis. 1989. *SimCity*. Maxis.

Maxis. 2000. *The Sims*. Electronic Arts.

Maxis. 2008. *Spore*. Electronic Arts.

Mojang. 2011. *Minecraft*. Mojang/Microsoft Studios.

Monolith Productions. 2014. *Middle-Earth: Shadow of Mordor*. Warner bros. Interactive Entertainment.

Paradox Development Studio. 2013. *Europa Universalis IV*. Paradox Interactive.

Quantic Dream. 2010. *Heavy Rain*. Sony Computer Entertainment.

Rocksteady Studios. 2011. *Batman: Arkham City*. Warner bros. Interactive Entertainment.

Rohrer, Jason. 2007. *Passage*.

Telltale Games. 2012. *The Walking Dead*. Telltale Games.

Thatgamecompany. 2006. *Flow*. Sony Computer Entertainment.

Thatgamecompany. 2009. *Flower*. Sony Computer Entertainment.

Ubisoft Montreal. 2007. *Assassin's Creed*. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. 2009. *Assassin's Creed II*. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. 2010. *Assassin's Creed: Brotherhood*. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. 2011. *Assassin's Creed: Revelations*. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. 2012. *Assassin's Creed III*. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. 2014. *Assassin's Creed: Unity*. Ubisoft.

# Vedlegg: Intervjuguide

Denne oppgaven er basert blant annet på fem kvalitative, semistrukturerte intervjuer (se kapittel 3). Her følger intervjuguiden som er brukt i disse intervjuene.

## 1. Introduksjon

Løs prat

Presentasjon av meg selv og prosjektet. Opplysning om hva det innebærer å delta og hva som skjer med informasjonen.

## 2. Bakgrunn

Når er du født?

Har du høyere utdanning? Hva studerer/studerte du, hvor mange år?

Er du i arbeid? Stillingstittel?

Kan du fortelle litt om dine hobbyer og interesser, og hva du liker å gjøre på fritiden?

## 3. Erfaring med dataspill

Når begynte du å spille dataspill? Hvor mye har du spilt?

Er det noen spesielle spillopplevelser som står seg ut, som du minnes varmt? Hva er det som er spesielt med disse spillene eller opplevelsene?

Den tiden du har investert i spill generelt, tenker du på den i positive eller negative termer?

Hva opplever du å ha fått ut av spillingen? Har dette forandret seg over tid, hva du verdsetter i spillene?

Hva slags plattform og sjangere foretrekker du? Hvor og når spiller du? Foretrekker du å spille alene eller med andre?

Ser du deg selv som en “gamer”, eller identifiserer du deg med noe spillmiljø?

Hvor mye tid bruker du på spill *utenfor* selve spillsituasjonen, og hva går det ut på? (Fortelle, diskutere, se videoer, lese guider og walkthroughs, nyheter og forumer, etc.)

Hva mener du det er som definerer et dataspill? Hva vil du forvente å se som definisjon i en ordbok eller leksikon? Har du andre assosiasjoner til spill enn til for eksempel bøker og film?

(Hvis det passer seg: Følge opp med spm. om læringsspill).

#### 4. De aktuelle spillseriene: *Total War*, *Civilization*, *Assassin's Creed*

Hvilke spill har du spilt i *Total War*, *Civilization* og/eller *Assassins's Creed*-seriene?

Husker du hvordan du ble introdusert for dem? Hva var det som fikk deg interessert?

Spiller du noen av disse fortsatt? Hva er motivasjonen for å vende tilbake?

Hvor mye tid anslår du at du har investert i hvert spill?

Vil du si at du lever deg inn i spillet, i så fall hvordan?

Vil du si at det *kreves* noen forkunnskaper om det historiske bakteppet for å forstå spillet?

Hva med forkunnskaper, for eksempel erfaring med sjangeren, for å mestre mekanikken?

Om det ikke kreves, vil du likevel si at spillene kan *berikes* av forkunnskaper om historien? På hvilken måte?

Spiller du mest for spillmekanikkene og mestringsfølelsen, eller for historiene som oppstår? Har du tanker om hvordan mekanikker, fiksjon og fakta passer sammen?

Hvordan ville spillene vært annerledes dersom settingen var fullstendig oppdiktet?

Opplever du at du har lært noe av selve spillene, annet enn at du lærer å spille dem? Hva slags «innhold» er det i så fall du lærer?

Har du tanker om hvordan historiske epoker og situasjoner blir fremstilt i spillene, i forhold til hvordan de presenteres på skolen? Enn kontra filmer og dokumentarer?

Ser du noen begrensninger eller problemer med hvordan spillene presenterer historien? (Sammenligne med forslaget til spilldefinisjon ovenfor). Hva med, på den annen side, styrker og unike muligheter?

I *Civ* og/eller *Total War* handler historien kanskje mindre om fakta enn om *forutsetninger*, for eksempel viktigheten av geografisk beliggenhet, ressurser, økonomi, teknologisk utvikling, osv. Mener du dette likevel kan si noe om hvordan den *virkelige* historien har utspilt seg?

Kan du huske å ha trukket inn informasjon, kunnskap eller læring fra spill i samtaler og diskusjoner som ikke er relatert til spillet og spillsituasjonen?

#### 5. Tangential læring

For å ta et skritt vekk fra dataspill for et øyeblikk, og gå mer inn på læring. Hva er det første som faller deg inn når jeg sier «læring»?

Hvis jeg ber deg liste tre temaer som interesserer deg, innenfor hvilket som helst område, hva vil de tre tingene være? (For eksempel innenfor vitenskap, historie, samfunn, politikk, kunst, osv.). Kan du si noe om hvor du tror denne interessen kommer fra i hvert av tilfellene?

Hvis du ønsker å oppsøke kunnskap om noe som interesserer deg, hvordan går du frem?

Vil du si at du er interessert i historie? *Hvis ja:* Hva er det med historie som interesserer deg? Har du noen tanker om hvor interessen kom fra, og hvorfor den vedvarer? *Hvis nei:* Hvilken innvirkning har dette på interessen i de aktuelle spillene?

Hadde du noe forhold til noen av disse historiske epokene vi møter i spillene vi har diskutert, før du spilte dem? Altså i *Total War*, *Civilization* eller *Assassin's Creed*.

Har spillene gjort deg oppmerksom på noen temaer eller historiske epoker som du så har fått interesse for? Har du eksempler? Var interessen varig?

Bruker du de innebygde databasene for bakgrunnsinformasjon (altså *Civilopedia*, etc.)? Hva er motivasjonen for å bruke dem?

Kan du huske å ha satt spillet på pause for å slå opp noe informasjon du kommer over?

Hvis du bruker innebygde databaser og/eller annet informasjonssøk, er det da mest for å berike selve spillopplevelsen, eller er det mer av generell nysgjerrighet, uavhengig av spillet? (Eller er dette kanskje to sider av samme sak?)

I hvilken utstrekning skjer dette, at du oppsøker mer informasjon når, eller etter, du spiller?

Har spill som disse inspirert deg til for eksempel å lese bøker eller se dokumentarer om temaene? Har du i så fall eksempler på dette?

Tror du det er tilfelle at spill og andre fiksjonstekster kan være med på å forme folks interesser og identitet? Hvordan, hvorfor?

Opplever du selv at disse eller andre spill har vært med på å forme hva du interesserer deg for? I hvilken grad?

## **6. Avslutning**

Har du spørsmål eller noe du ønsker å tilføye?

Takk.